

Un prácticum de calidad y una memoria reflexiva

María Paola Ruiz Bernardo
Roberto García Antolín
Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente
Rosa Mateu Pérez
Ana Belén Górriz Plumed
Carla Colomer Diago
Paula Escobedo Peiro

UN PRÁCTICUM DE CALIDAD Y UNA MEMORIA REFLEXIVA

María Paola Ruiz Bernardo
Roberto García Antolín
Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente
Rosa Mateu Pérez
Ana Belén Górriz Plumed
Carla Colomer Diago
Paula Escobedo Peiro

TITULACIÓN GRADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL Y GRADO EN MAESTRO/A
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

■ Código de las asignaturas: MI1025, MI1039, MP1026, MP1039, MP1041
(Prácticum II mención Educación Física), MP1042 (Prácticum II mención
Música) MI1847, MI1852, MI1856, MP1847, MP1852, MP1856, MP1857
(Prácticum III- Mención Música), MP1858 (Prácticum III-Mención Educa-
ción Física), MP1859 (Prácticum III - Mención Inglés)
Curso: 2020-2021

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
<http://www.tenda.uji.es> e-mail: publicacions@uji.es

Colección Sapiencia 172. Un prácticum de calidad y una memoria reflexiva
DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapiencia172>

Colección Sapiencia 130. Un prácticum de qualitat i una memòria reflexiva
DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapiencia130>

www.sapiencia.uji.es
Primera edición, 2020

ISBN: 978-84-17900-99-1



Publicacions de la Universitat Jaume I es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.
www.une.es.



Reconocimiento-CompartirIgual
CC BY-SA

Este documento está bajo una licencia Reconocimiento-CompartirIgual. Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

Este libro, de contenido científico, ha estado evaluado por personas expertas externas a la Universitat Jaume I, mediante el método denominado revisión por iguales, doble ciego.

ÍNDICE

Presentación	7
Capítulo 1. La calidad del prácticum en los grados de maestro: currículum, aprendizaje y experiencia	11
1.1. Introducción	11
1.2. El componente curricular	12
1.3. La situación de aprendizaje	18
1.4. La experiencia personal	20
1.5. A modo de conclusión	22
Capítulo 2. La reflexión y la innovación en el prácticum	25
2.1. Introducción	25
2.2. ¿Qué es reflexionar?	26
2.3. Niveles de reflexión	29
2.4. Modelos y técnicas que ayuden a sistematizar la reflexión	31
2.4.1. Modelo de formación reflexiva ALACT	31
2.4.2. Método R5	33
2.4.3. La investigación-acción	36
2.5. Conclusiones	41
Capítulo 3. La memoria de prácticas	45
3.1. Introducción	45
3.2. Estructura	46
3.2.1. Aspectos contextuales y análisis metodológico	46
3.2.2. Proyecto/Programación	49
3.2.3. Valoración	51
3.2.4. Conclusiones sobre el período de prácticas	51
3.3. Formato	52
3.3.1. ¿De dónde obtener la información?	52
3.3.2. Citación	53
3.3.3. Formato y lenguaje	55
Bibliografía	57
Anexo 1. Lecturas recomendadas	61
Anexo 2. Aspectos contextuales y análisis metodológico	67
Índice de tablas	75
Índice de figuras	75

Presentación

El presente libro es fruto de un trabajo que viene desarrollándose desde hace dos años, a través del Seminario Permanente de Innovación Educativa para la Mejora del Prácticum de los grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria.

El principal objetivo del libro es colaborar en los procesos de mejora de la calidad del prácticum para lo cual tratamos de sistematizar procesos que ayuden al alumnado a vincular la teoría con la práctica y, por tanto, realizar las reflexiones necesarias para instalarse de un modo crítico y proactivo en el rol del maestro que se necesita en la sociedad actual.

De esta forma lo que se busca con este material didáctico, en concreto, es conseguir que el estudiante sea capaz de reflexionar y mejorar sus prácticas docentes, así como luego saber plasmar estos aprendizajes en una memoria escrita, tan bien redactada que merecen un 10.

En esta obra se recogen tres ejes clave en torno a los cuales se construye el andamiaje necesario para alcanzar el objetivo de mejorar los aprendizajes en el periodo de prácticas externas. Estos son: Calidad, Prácticas reflexivas y Memorias de 10. El recorrido de la obra transita de lo general a lo particular o, mejor dicho, a lo concreto, es decir, de establecer qué queremos lograr, cómo hacerlo y, por último, cómo plasmarlo a través de un producto que es la memoria.

Por tanto, la estructura que se plantea para este libro es igualmente en tres capítulos uno por cada eje o andamio.

En el primer capítulo tratamos el tema de la calidad, pues buscar una mejora de los procesos, en este caso de aprendizajes, está íntimamente ligada a un ciclo de calidad. Aunque la calidad tenga muchas definiciones posibles, nosotros apelamos a la más cercana al ámbito pedagógico, y es por ello que en base a la propuesta de Zabalza (2013) el desarrollo de este capítulo se centra en tres elementos que se constituyen como indicadores de dicha calidad: 1) el componente curricular, 2) la situación de aprendizaje y 3) la experiencia personal.

En el segundo capítulo se aborda el tema de las prácticas reflexivas y su consecuente tránsito a la mejora y la innovación. Para ello en este capítulo se expone: qué es reflexionar, cómo se mide dicha reflexión a través de diferentes niveles y

cómo sistematizar la reflexión a través de diferentes métodos que nos propone la bibliografía precedente.

El tercer capítulo concreta, por medio de ejemplos y relatos, los dos ejes anteriores, es decir, hacen evidente la calidad y la reflexión en los aprendizajes realizados en el prácticum y que buscan dar evidencia de ello en los escritos que recogen las memorias.

Sin duda, de modo muy cercano a nuestra realidad, este libro es una herramienta necesaria tanto para los alumnos del prácticum, como para sus tutores y supervisores. A partir de estas propuestas los alumnos pueden poner en práctica una revisión y mejora constante de sus acciones en las escuelas, buscando el contraste de la teoría y la práctica y la generación de la comprensión y un nuevo conocimiento. También puede ser útil a los tutores y supervisores para orientar y acompañar a los alumnos. Además, este material se presta para que cada tutor pueda organizar los seminarios dedicados a la formación propia que debe recibir el alumnado durante las prácticas.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DE LA OBRA

Los objetivos pedagógicos de esta obra se enfocan en afianzar y fortalecer algunos objetivos clave que aparecen en las diferentes guías didácticas de las asignaturas que este trabajo quiere apoyar,

Ellos son:

Que el alumno sea capaz de:

- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.

CONTENIDOS

Los contenidos de esta obra giran en torno a mejorar la calidad de los aprendizajes que se producen al contrastar la teoría con la práctica de la actividad docente. Para ello los capítulos están ordenados gradualmente iniciando con la importancia del prácticum y su calidad como contexto para que tenga lugar un aprendizaje reflexivo, pautas para hacer factible la reflexión desde el contraste de la teoría

y la práctica, y finalizando con la posibilidad de plasmar estos aprendizajes en una memoria, como producto del contacto con la realidad y la reflexión.

Además, para ampliar los contenidos y facilitar el aprendizaje, proponemos un conjunto de lecturas complementarias. Y aunque muchas de ellas ya están citadas en la bibliografía, haremos especial énfasis en aquellas que nos sirven de apoyo didáctico para ejemplos durante el desarrollo de los contenidos.

Capítulo 1. La importancia de la calidad del prácticum

1.1. Introducción

Durante los últimos años, sobre todo a partir de la implementación de los títulos de grado en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior, las prácticas externas (también denominado *prácticum*) se han visto reforzadas en el plan de estudios por su incremento en el número de créditos. En el contexto de la Universitat Jaume I, el prácticum del Grado en Maestro/a de Infantil (GMEI) y Primaria (GMEP) llega a representar el 18% de los créditos de la titulación, una cifra que se incrementa hasta el 40%, cuando solo nos referimos al tercer o cuarto curso.

Ello pone de manifiesto la posición privilegiada que ocupa el programa de prácticas en la formación de nuestros futuros maestros, por cuanto les brinda una oportunidad de aprendizaje imprescindible en el inicio de su desarrollo profesional docente. Además, permite al alumnado conocer el funcionamiento de un centro educativo, relacionando teoría y práctica, así como almacenar la más directa experiencia de cómo trabaja un docente de acuerdo con la realidad del aula.

Entre los objetivos más importantes de este periodo de prácticas externas, destaca aquel que busca crear profesionales competentes, cuya formación académica les permita dar respuesta a las demandas actuales y futuras. Por ello, es necesario fomentar la necesidad de crear maestros y maestras reflexivos que les permitan en todo momento adaptarse a los nuevos retos, posibilitando la adecuada preparación de los jóvenes del mañana.

Ahora bien, dado que el discurso sobre la necesidad de un programa de prácticas en el currículum universitario parece estar plenamente maduro, el debate debe orientarse más en analizar las condiciones para que este se dé con garantías (Zabalza 2004) y en proponer mejoras que incidan en una mayor calidad. Actualmente la calidad de la formación que se ofrece en la educación superior, así como su mejora hacen referencia a unas constantes que integran la investigación y la innovación al mismo tiempo que la existencia de sistemas de evaluación y de acreditación de la misma (López 2006). Por ello, es necesario

establecer mecanismos que ayuden a sistematizar la mencionada calidad del prácticum, entre ellos la creación de estructuras encargadas de su mantenimiento y mejora, tal y como sugería Zabalza (2004). Esta labor se realiza desde la Coordinación de las prácticas externas de los grados en Maestro/a de Educación Infantil y Educación Primaria, a través del Seminario Permanente de Innovación Educativa (SPIE).

Así, desde el citado equipo de coordinación, apoyado por la dirección académica de la titulación y gracias a la participación de diferentes implicados en el proceso (estudiantes, tutores, centros...), se han ido poniendo en marcha importantes iniciativas dentro del proceso de convergencia europea que se han mostrado, a nuestro parecer, beneficiosas y que han supuesto importantes avances en la formación de los futuros maestros y, en particular, en el programa de prácticas externas.

En este primer capítulo haremos una síntesis de los aspectos más significativos del programa de prácticas que, al mismo tiempo, han favorecido el avance en términos de calidad del programa, de acuerdo con los tres axiomas de calidad que propone Zabalza (2013): (1) componente curricular, (2) situación de aprendizaje y (3) experiencia personal. En los próximos apartados nos ocupamos de describir cada uno de ellos.

1.2 El componente curricular

En un trabajo anterior (García, Pérez, Ripollés, Salvador y Solsona 2007), ya advertíamos sobre algunos de los retos a los que la titulación de maestro de nuestra universidad se enfrentaba con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Uno de ellos se refería al planteamiento de nuevos compromisos de actuación por parte de los actores implicados en el proceso de estancia en prácticas. En este ámbito revisamos los principales aspectos relacionados con convenios entre dichos agentes, el modelo de colaboración entre instituciones, así como las iniciativas propuestas relativas a los recursos informáticos y personales.

a) Un convenio basado en la colaboración interinstitucional

En la actualidad podemos destacar tres estructuras o instituciones cuyo trabajo coordinado está resultando fundamental en lo que se refiere a la gestión y organización del prácticum: la Comisión mixta, la Oficina de inserción profesional y estancias en prácticas (OIPEP) y el equipo de coordinación.

Debido a la necesidad de mejorar el proceso de adjudicación de plazas, se creó a finales del curso escolar 2013-2014 una nueva comisión mixta que integraba

el trinomio Universidad-Conselleria-Escuela, contemplada en el Convenio de Cooperación Educativa entre la Universitat Jaume I y la Generalitat Valenciana en materia de estancias en prácticas de fecha 30 de noviembre de 1994. Forma parte de la citada comisión el delegado territorial de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, directores de centros públicos de educación infantil y primaria de la provincia y una representación de los grados (GMEI y GMEP) de la Universitat Jaume I.

En la actualidad, la comisión mixta se reúne de manera periódica con la finalidad de aprobar el documento de prácticas (derechos y deberes estudiantes en prácticas, supervisores, tutores), establecer el calendario de prácticas y mejorar aspectos organizativos, como es la demanda de plazas de alumnado de prácticum por parte de las escuelas. Además, al finalizar cada curso académico, se revisa cómo ha sido el desarrollo de las prácticas (tanto aspectos organizativos como académicos), se alinean demandas emergentes y, en definitiva, se establecen las acciones necesarias para mejorar los procesos en el año académico siguiente.

En segundo lugar, la OIPEP es la unidad desde la cual se gestionan las prácticas de todos los grados y másteres de la universidad. En el caso de las titulaciones de GMEI y GMEP, apoya el proceso de estancia en prácticas: se encarga de la tramitación de los convenios con los centros educativos, la gestión de los proyectos formativos, el reconocimiento a los maestros supervisores, la oferta de plazas, así como la resolución de posibles incidencias. Además, gestiona la plataforma institucional para la oferta y la asignación de plazas de prácticas. En la misma, los centros tienen que registrar a sus supervisores e indicar el número de plazas ofertadas. Además, a través de esta herramienta, los estudiantes eligen durante el primer trimestre de curso el centro de prácticas, a través de esta herramienta y siguiendo el criterio de nota del expediente académico. Eligen primero los estudiantes de Prácticum II (4º curso) y, luego, los de Prácticum I (3º curso). Debido a las singularidades de las prácticas de estos grados y teniendo en cuenta las mejoras propuestas a través de las encuestas a estudiantes, tutores y maestros-supervisores de los centros, cada curso se realiza desde la OIPEP un proceso de mejora de la plataforma para adaptarse mejor la gestión de oferta de plazas y ofrecer un mejor servicio.

Consideramos que la creación de esta comisión, junto con el apoyo de la OIPEP, es un hecho muy positivo, pues han hecho posible el avance en la mejora del programa de prácticas, especialmente la gestión de plazas a través de la plataforma informática, permitiendo paliar muchas de las dificultades surgidas en los cursos precedentes (proceso más laborioso, errores en la asignación, etc.).

Otro agente fundamental es el equipo de coordinación de prácticas externas, integrado por profesorado universitario (principalmente a tiempo completo), que tiene como misión principal gestionar el proceso de prácticas del alumnado. Según la normativa de esta universidad, tiene que haber un equipo de coordinación en aquellos grados con muchos estudiantes matriculados y, además, coordinar las

prácticas externas como si fuera un único grado. En los dos grados de maestro/a hay en la actualidad un equipo formado por tres miembros miembros para el GMEI y cuatro en GMEP. Este número parece, además, bien justificado, teniendo en cuenta el volumen de personas involucradas en el programa y el número de procesos que debe coordinar, tal y como representamos en la figura 1.

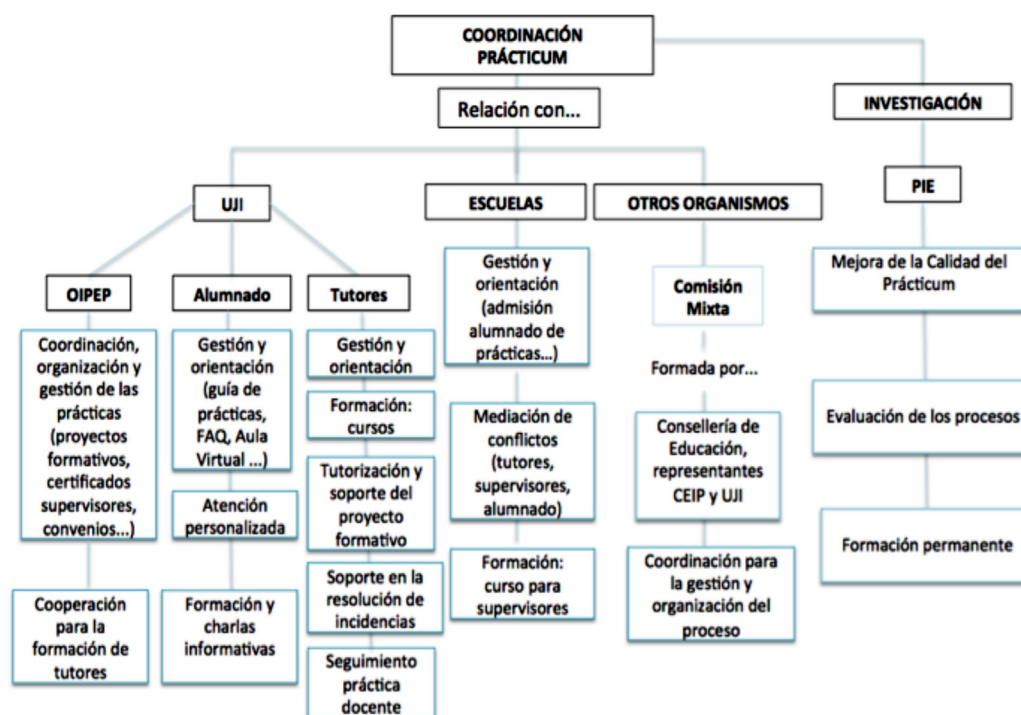


Figura 1
Procesos en los que interviene la coordinación de prácticas externas

Los miembros de esta coordinación son el enlace entre la universidad, las escuelas y la Conselleria de Educación. A continuación, presentamos algunos de los procesos que lidera el equipo de coordinación:

1) Universidad, que incluye gestión de procesos con los siguientes actores:

- La OIPEP: la gestión de ofertas, trámite de convenios y coordinación del programa *Erasmus + prácticas*.
- El alumnado: en lo relativo a organización de cursos de formación, proceso de asignación de centros, gestión de plazas nominativas y resolución de incidencias.
- Profesores-tutores: en el proceso de asignación de estudiantes, organización de cursos de formación y apoyo en la supervisión y resolución de incidencias.

2) Escuelas, diferenciamos dos niveles:

- Equipo directivo: apoyo en la publicación de ofertas en la plataforma informática, resolución de consultas, mediación de conflictos.
- Supervisores: seguimiento del alumnado, gestión de certificados, resolución de dudas y organización de cursos de formación.

3) Conselleria de Educación: reconoce a los docentes que realizan la supervisión de estudiantes de prácticas y valida la oferta de prácticas que realizan los centros.

Además, cabe añadir las labores de investigación que realiza la Coordinación desde el seminario permanente (SPIE). La finalidad principal es la evaluación del proceso y orientar el programa hacia la mejora continua contando con la participación de todos los agentes implicados en el mismo, siguiendo los presupuestos de la investigación-acción (Kemmis y Taggart 1988). Forman parte del SPIE los miembros de la Coordinación y otros profesores que tienen interés en mejorar el programa.

Como información orientativa, ofrecemos a continuación algunas cifras clave del prácticum (en el curso 2015-2016), para dar cuenta del contexto al que nos referimos (tabla 1).

Tabla 1
Cifras clave del prácticum de GMEI y GMEP en la UJI

Colectivo	Número
Estudiantes	650
Tutores	67
Supervisores	1245
Centros educativos	145

Elaboración propia

b) Oferta de recursos materiales y personales a disposición del alumnado y profesorado

El equipo de coordinación cuenta con diferentes medios de interacción con el alumnado, principalmente:

- Un aula virtual. Está activa durante el transcurso del curso escolar y es el canal que permite que el alumnado esté informado con todas las novedades del programa de prácticas y un repositorio donde se puede consultar toda la información actualizada referente al mismo.
- El LLEU. Es el libro electrónico de la UJI, que recoge la guía didáctica de las asignaturas de prácticas y que ampliaremos en el siguiente apartado.
- Un correo electrónico específico para el prácticum (denominado *Bústia*: practicum_mestre@uji.es). Constituye una de los canales de comunicación principal entre la coordinación y el alumnado, a través del cual el alumnado plantea sus dudas, inquietudes y sugerencias. Es importante, a este respecto, hacer hincapié en la importancia de utilizar esta herramienta adecuadamente. El alumnado debe procurar enviar su consulta siempre al correo electrónico específico del prácticum y no dirigirse a la cuenta personal de algún coordinador. De este modo, se puede realizar un mejor seguimiento por parte de la coordinación.
- Reuniones presenciales. Durante los primeros meses de curso, los coordinadores de prácticas se reúnen con los delegados para informar sobre las directrices del programa. También se realiza una charla informativa con todos los estudiantes de los dos grados (GMEI y GMEP), en la que se informa del programa y de las novedades del curso, tanto los que se incorporan en periodo ordinario (la mayoría) como los que se incorporan en el periodo de ampliación de matrícula (extraordinario). Para el alumnado de Prácticum II de ambas especialidades (infantil y primaria), se convoca una reunión informativa, con el fin de orientarles sobre el prácticum que pueden cursar en el siguiente curso escolar (calendario, duración de las prácticas, centros, número de ofertas, matrícula, entre otros).
- Formación. Desde la coordinación se organizan talleres formativos dirigidos a los estudiantes de prácticas. Algunos ejemplos de temas son: fomento de la competencia reflexiva en las prácticas, presentación de una buena memoria e integración de teoría y práctica.
- Tutorías. Se pone a disposición del alumnado un horario de atención personal de cada uno de los miembros de la Coordinación con el fin de poder atender sus inquietudes de forma presencial.

La interacción de la Coordinación de prácticas con los tutores de la universidad se realiza a través de los siguientes canales e instrumentos:

- Un aula virtual, donde los tutores reciben comunicaciones y directrices relativas al prácticum.
- Un correo electrónico. Al igual que el alumnado, los tutores comunican sus dudas, inquietudes y sugerencias a través de este foro.
- Reuniones presenciales. Antes de iniciar el periodo de prácticas se realiza una reunión a los tutores para informar sobre las vicisitudes del prácticum del curso en cuestión e informar acerca de las directrices de las actividades a desarrollar (visitas a los centros, tutorización de estudiantes, documentación a cumplimentar, incidencias de estudiantes y calendario...).

- El documento de prácticas en el que se detallan todos los aspectos organizativos, funcionales y de evaluación del prácticum.

La coordinación de prácticas tiene como competencia la asignación de alumnado y centros a los tutores, ya indicado anteriormente. Se asignan estudiantes indistintamente de los dos grados de formación de Maestro/a, atendiendo a la agrupación de los estudiantes que tutoriza en uno o en pocos centros próximos unos de otros. Además, tal y como se indica desde la Comisión mixta, se trata de que haya un único tutor por centro, aunque en algunos casos puede haber tutores de las prácticas de mención, que son supervisados por profesorado de áreas específicas (Didáctica de la expresión musical, Música y Didáctica de la expresión corporal).

c) Un documento de prácticas para guiar el aprendizaje y supervisión del proceso

En la guía de prácticas se detallan todos los aspectos organizativos, funcionales y de evaluación del prácticum. Se trata de la guía publicada en el LLEU y es, en definitiva, un documento de orientación que establece unas directrices básicas para estudiantes, profesores-tutores (universidad) y maestros-supervisores (centro). Este documento de prácticas se va reelaborando y mejorando, a partir de los resultados de las evaluaciones y las propuestas de la Comisión mixta.

Asimismo, en este documento aparece recogida, fundamentalmente, la siguiente información:

- Competencias genéricas y específicas
- Calendario
- Selección de las plazas del prácticum
- Derechos, deberes y funciones del profesor-tutor
- Funciones del maestro-supervisor
- Actividades del estudiante
- Criterios de evaluación
- Aspectos organizativos (asistencia, horarios...)
- Guión de la memoria (sobre este aspecto, nos detendremos en capítulos posteriores)

Como puede observarse, el documento de prácticas recoge información no solo académica, sino también organizativa, por ello es fundamental que cualquier estudiante que vaya a cursar el prácticum la consulte previamente con detenimiento.

1.3. La situación de aprendizaje

Las prácticas no solo consisten en asignar a los estudiantes a los colegios durante un tiempo determinado, sino que debemos asegurarnos de que contamos con un proyecto que se preocupa por asegurar una experiencia de aprendizaje. Y ello depende de diferentes factores, entre lo que nosotros recogemos el propio proceso de organización de las prácticas, así como los modelos de supervisión diseñados.

a) Agrupación del periodo de prácticas externas en dos cursos académicos

Uno de los principales aspectos que ya se han tenido en cuenta para mejorar el prácticum ha sido la organización de este dentro de los planes de estudios del grado, de manera que se han concentrado los créditos de prácticas en los últimos cursos, donde se distribuyen más o menos equitativamente los 44 créditos que establecía la orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre.

En el modelo de diplomatura, previo a la propuesta de Bolonia, el estudiante permanecía en el centro de prácticas asignado durante doce semanas, distribuidas en tres cursos (Prácticum I: 1 semana; Prácticum II: 4 semanas; Prácticum III: 7 semanas). En cambio, con los planes de estudio de grado, el programa se ha ampliado a un total de 25 semanas, en un total de dos cursos (Prácticum I: 10 semanas; Prácticum II: 15 semanas), facilitando la labor organizativa y pudiendo dar más continuidad al estudiante en su proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, que los estudiantes del GMEP, con mejor expediente académico, que optan a la mención, pueden realizar en cuarto curso los créditos correspondientes con un maestro especialista de esa materia.

b) Prioridad en un proceso completo de aprendizaje

Otro aspecto importante que se ha realizado después del primer año de implantación del nuevo prácticum es el cambio realizado en el calendario del periodo de las prácticas, pues actualmente se aglutinan durante el segundo semestre del curso (enero-mayo). Si bien en el plan de estudios estaban previstas durante los dos semestres, se tuvo que modificar esta planificación para atender las demandas de los colegios y la de los estudiantes. Así, era importante que el estudiante pudiera vivenciar todo el proceso completo, aspecto que queda recogido también la memoria: identificación del entorno donde desarrollar las prácticas, planificación de los aprendizajes y valoración tanto de la aplicación como de su estancia en el centro educativo. A nivel organizativo, los exámenes semestrales se reorganizaron y se fijaron antes de iniciar las prácticas y, de esta manera, los estudiantes pueden implicarse mucho más en sus quehaceres en el centro escolar.

c) Refuerzo de las estructuras de coordinación para sistematizar la calidad del prácticum

Como apuntábamos anteriormente, existe una guía de prácticas en la que se detallan todos los aspectos relativos al programa de prácticas con el fin de asegurar una experiencia de aprendizaje. También se hace referencia a la actuación práctica en el aula, siendo el maestro-supervisor el que establecerá los criterios más adecuados para esta planificación, consensuados con el alumno. Asimismo, se recoge que al final del periodo de prácticas, el supervisor informará al profesor-tutor sobre el desempeño del estudiante en prácticas.

Pero llegado a este punto debemos preguntarnos: ¿realmente podemos afirmar que ofrecemos una experiencia de aprendizaje y que éste sea de calidad? Esta premisa ha hecho que nos planteemos desde la Coordinación de prácticas externas iniciar un proceso para conseguir promover y asegurar este aprendizaje, basado en la investigación-acción y con vocación de la mejora continua del programa, en el marco de un Seminario de Innovación Educativa (SPIE).

La investigación-acción supone una forma de producción del conocimiento científico basada en la reflexión de los propios sujetos implicados en el proceso (Elliott 1990; Kemmis y McTaggart 1988). Se investiga con los actores y no a los actores, por ello, aunque la iniciativa de dicha mejora de la calidad parte del equipo de coordinación, proponemos la participación también del alumnado, profesorado universitario, personal docente de las escuelas en las que desarrollan el prácticum, así como de la administración educativa.

Los objetivos específicos se concretan a continuación:

- Realizar un diagnóstico sobre las percepciones de los alumnos y los profesores universitarios sobre los puntos a mejorar en la formación de grado de Maestro/a, para proponer mejoras que garanticen la calidad de la formación y la orientación al aprendizaje de los alumnos.
- Estudiar a través de las memorias del prácticum los puntos que provocan mayor ambigüedad con el fin de establecer criterios claros de evaluación que permitan construir una rúbrica para tal fin.
- Favorecer un espacio de reflexión, tanto para alumnado como para docentes, que nos ayuden a entender las causas y buscar las soluciones o mejoras a los problemas detectados. Se facilita de este modo que los participantes vivan la investigación-acción como proceso de mejora y lo aprendan para utilizarlo en sus tareas docentes (formación a lo largo de la vida).
- Mejorar las prácticas docentes del profesorado de la titulación a través de la reflexión compartida que favorece la investigación-acción como metodología didáctica.

El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica

una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autoreflexiva de conocimiento y acción. Este modelo se representa en una espiral de ciclos, cada uno de los cuales comprende cuatro momentos. I) planificación: previsión de necesidades y apoyos para la ejecución del proyecto (septiembre-octubre); II) acción: puesta en práctica de las actividades previstas para la recogida de información (octubre-mayo); III) observación: seguimiento y evaluación de las actividades realizadas (diciembre-mayo); IV) reflexión: sesiones para compartir las reflexiones y conclusiones sobre los resultados de este primer ciclo y hacer propuestas de mejoras futuras en los ciclos siguientes (con el comienzo de un nuevo ciclo de investigación-acción).

Por ejemplo, en el marco de la actividad del seminario, se realizó un taller para poner en común mejoras en el prácticum, contando con la participación de docentes universitarios (tutores de prácticas) y estudiantes. Tras un análisis de la situación de partida (mediante un análisis DAFO), se concretaron diferentes acciones de mejora a acometer y cuyas propuestas se han ido integrando en los cursos posteriores, tras la aprobación previa en la reunión de la Comisión mixta. Algunas de las citadas acciones se refieren a: un rediseño de la tabla de valoración de los aprendizajes del estudiante (ampliando el rango de puntuación, pasando de 4 a 10 puntos), el diseño e impartición de un curso de formación dirigido a tutores y supervisores, la inclusión de un análisis específico del contexto del centro al comienzo del prácticum, así como la organización de talleres a estudiantes y profesorado académico para conseguir unas prácticas más orientadas a la reflexión.

1.4. La experiencia personal

Más allá de los elementos curriculares y organizativos del programa, nos encontramos con el estudiante, el auténtico protagonista del prácticum. Cada curso, contamos con cerca de 800 estudiantes que han conocido la realidad escolar fuera de las aulas universitarias a través de la estancia en prácticas. Como indica Zabalza (2004), las características particulares en las que se desarrollan las mismas, las emociones y actitudes de los estudiantes, así como el tipo de actividades que llevan a cabo hacen de este programa una etapa muy especial en su formación.

Si bien cada uno ha experimentado una vivencia personal particular sí que nos parece relevante incluir la experiencia de algunos de ellos, que extraemos de un análisis de contenido preliminar en una selección de memorias. Del citado análisis emergen varios aspectos que se valoran como positivos en lo que respecta a la contribución de las prácticas como una experiencia personal:

a) Ayuda a comprender la responsabilidad de educar:

- «me he dado cuenta de que la educación no es un juego, porque es una gran responsabilidad tener en tus manos la educación de las nuevas generaciones»,
- «me he dado cuenta de que es posible una mejor escuela y sobre todo, una escuela para todos».

b) Permite conectar con la realidad:

- «las prácticas son imprescindibles en una carrera como esta, puesto que como mejor se aprende y se conoce la realidad del centro es estando allí.»

c) Confirma la vocación:

- «Tras la realización de las prácticas, puedo reafirmar que es esto a lo que quiero dedicarme el resto de mi vida.»
- «Ha sido gratificante realizar estas prácticas porque es en ellas donde descubres si es verdadera tu vocación y si merece la pena todo el esfuerzo utilizado, y la verdad es que no defrauda en absoluto.»
- «(...) estoy segurísima y muy orgullosa de la carrera que he elegido»
- «(...) todo ello me ha hecho comprender y asimilar lo aprendido, además de haberme asegurado que quiero ser maestra.»

d) Fomenta la construcción del conocimiento a través de la relación teoría-práctica:

- «los conceptos de las asignaturas teóricas que realizamos en la carrera necesitan totalmente ser consolidadas en base a una realidad (la escuela)»,
- «hasta que no vas a una escuela y comienzas tus prácticas no sabes realmente cómo funciona porque es allí donde realmente aprendes por la propia experiencias»,
- «hasta que no llegas a la escuela no sabes cómo llevarlo a la práctica»,
- «(...) son necesarias para una mejor asimilación y comprensión de la teoría trabajada durante el grado.»

e) Aumenta la percepción de autoeficacia:

- «un aspecto que me gustaría destacar es la confianza depositada en mí a la hora de...»

- «he acabado siendo una maestra a la que quieren mucho y que no querían que se fuera.»
- «te das cuenta de que aquellos a los que más has regañado (...) están igual de agradecidos de tu estancia que los demás.»

Además, en los últimos cursos se han integrado otras experiencias reseñables que han permitido el desarrollo de la dimensión solidaria del alumnado de maestro, como son el Programa de Prácticas Solidarias en Países Empobrecidos, coordinado desde la Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad (OCDS) de la Universitat Jaume I, así como otros proyectos en colaboración con la Conselleria de Educación.

1.5. A modo de reflexión

Como conclusión general nos atrevemos a afirmar que se ha avanzado, y mucho, en la organización del prácticum de las titulaciones de GMEI y GMEP desde la incorporación al EEES. Teniendo en cuenta los criterios de Zabalza (2013) en los cuales nos hemos basado en este capítulo, el prácticum:

- tiene elementos que le otorgan cohesión curricular (como la colaboración entre instituciones, oferta de recursos, canales de comunicación y una guía de prácticas),
- que permiten un aprendizaje y el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos a lo largo de los estudios (gracias a la articulación del propio proceso y la existencia de una estructura de coordinación para la mejora continua),
- y aprovecharlo como una experiencia profesional y personal única (donde adquieren la responsabilidad de educar, conocen la realidad, reafirman su vocación y conectan teoría y práctica).

Aun así hay posibilidades de mejora en la formación inicial de los futuros maestros. Aunque algunos de los retos de nuestro prácticum ya se han anticipado en el texto, queremos concretarlos estableciendo como eje de referencia el horizonte temporal. A modo de síntesis, las próximas líneas de trabajos que pueden favorecer un aumento de la calidad del programa son las siguientes:

a) A corto plazo:

Continuar con la formación de los agentes clave del proceso (tutores y supervisores), mejorar los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, así como incorporar innovaciones en la plataforma tecnológica (en la publicación de ofertas, selección y asignación).

b) A medio-largo plazo:

Seguir diseñando instrumentos para evaluar la competencia reflexiva en el estudiante, agilizar los tiempos de publicación de plazas y asignación, diseñar mecanismos de tutorización complementarios a la visita presencial, potenciar el uso de herramientas de evaluación más centradas en el proceso de prácticas que en el de resultados (evaluación formativa), gestionar la asignación de profesores-tutores desde la coordinación de prácticas (en lugar desde las áreas específicas de conocimiento), conseguir un mayor compromiso por parte de todos los agentes involucrados, dinamizar el seminario como un espacio para el intercambio de experiencias personales del alumnado, tutores y supervisores.

Estas propuestas deberán ser discutidas y refrendadas desde la Coordinación de prácticas y el SPIE, mediante acciones participativas y colaborativas en las que se cuente, además, con las voces de los estudiantes, docentes universitarios, maestros y equipos directivos de los centros educativos, así como interlocutores gubernamentales.

El enfoque metodológico de la investigación-acción nos permite llevar a cabo un proceso en bucle o espiral, de forma que cada conjunto de iniciativas se apoya en el anterior. Todo ello con la complejidad que supone liderar un programa con las características descritas, en un entorno dinámico y cambiante como el que nos ocupa, en el que se está estudiando la puesta en marcha de un nuevo plan de estudios de los GMEI y GMEP. Esto tendrá un impacto en la organización de prácticas, por tanto, tendremos que estar preparados para gestionar adecuadamente los cambios y facilitar la transición hacia la nueva estructura, una vez esté aprobada.

Capítulo 2. La reflexión y la innovación en el prácticum

2.1. Introducción

El prácticum es un periodo fundamental para el estudiantado de maestro/a en la construcción de vínculos entre la teoría y la práctica, aunque esto sólo puede concretarse en la medida que se produzcan escenarios reflexivos que examinen y contrasten ambos tipos de conocimiento y permitan desarrollar procesos cognitivos con los que reconocer el valor y el sentido que cada uno tiene en la realidad educativa (Bautista 2009). Por tanto, como indican Domingo y Gómez (2014), se consigue la mejora en la educación cuando esta está vinculada a la capacidad de reflexión sobre la práctica, porque solo es posible mejorar aquello de lo que somos conscientes. No en vano, sólo a través de (re)pensar la práctica y sus propias intervenciones, estará el docente en condiciones de mejorar en su profesión y enriquecer los procesos de enseñanza/aprendizaje (Belvis et al. 2013).

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente es el futuro maestro «el que tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo «diga», aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo así y ayudarle a verlo que necesita ver» (Schön 2002, 28).

Por eso la utilización de la metodología reflexiva es fundamental con el fin de conseguir este aprendizaje en el alumnado, ya que podrá ir constituyendo una práctica pedagógica imbuida de valores, conocimientos, capacidades y destrezas en la que no sólo ponga en práctica el conocimiento generado por otros, sino que contribuya a analizar su propia práctica y la de los diferentes agentes educativos para su posterior mejora y transformación de la enseñanza adaptándola a las necesidades del contexto y no siendo un simple aplicador de programas desde una perspectiva técnica (Reynolds 2011).

Podemos englobar en cuatro los principales objetivos formativos que pretende esta metodología (Domingo y Gómez 2014):

- Formar maestros reflexivos capaces de resolver las situaciones prácticas como profesionales expertos.
- Enseñar a los maestros a sumergirse en la espiral continua de acción-reflexión-acción, que integra bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social.
- Proporcionar a los maestros una metodología que mejore su capacidad de gestionar adecuadamente el aula escolar: la contextualización, la complejidad y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre e inmediatez.
- Aumentar en los docentes la preparación metodológica para innovar e investigar a partir de su propia práctica.

Como podemos observar, las prácticas reflexivas transforman la práctica diaria en el aula en un proceso de investigación más que en uno de aplicación. En donde se analizan las situaciones en las que se enfrenta el alumnado y no solo se aplica lo aprendido. De este modo se realiza un proceso de investigación-acción en el que utilizando el pensamiento crítico se indaga, analiza, experimenta y se generan nuevas actuaciones a raíz de los resultados extraídos que ponga en marcha nuevas estrategias y nuevas investigaciones.

Debido a lo expuesto anteriormente surge la siguiente cuestión: ¿cómo pueden los alumnos de maestro realizar esta metodología de prácticas reflexivas? A continuación, damos respuesta a esta pregunta partiendo del concepto de reflexión, de los diferentes niveles que podemos encontrar y continuando desarrollando diferentes modelos y técnicas para la realización de esta metodología. Teniendo como base la importancia de las prácticas en el aprendizaje de los futuros maestros y cómo es posible generar procesos reflexivos durante este periodo.

2.2. ¿Qué es reflexionar?

La práctica docente es compleja por muchas razones, dentro de las cuales podemos destacar la diversidad en las características de los alumnos, las distintas tareas que todo docente debe realizar en un día de clases, la necesaria interacción con el contexto, las situaciones impredecibles y, por supuesto, la forma de enseñar del docente. Por ello, reflexionar sobre el quehacer de este es básicamente una invitación a pensar en las acciones educadoras que se dan en un ambiente de aprendizaje y es un instrumento fundamental para mejorar no sólo la profesionalidad sino también la calidad de la enseñanza.

El origen del concepto de reflexión como elemento formativo se remonta a Dewey, que considera la reflexión «un examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos

que la sostienen y las conclusiones a las que tiende» (Dewey 2007, 25). Se trata de un modo diferente de afrontar, interpretar e intentar transformar el quehacer cotidiano, que puede tener lugar durante y después de la acción. Como indica Rodríguez (2013), la reflexión en la práctica supone un proceso cognitivo activo y deliberativo en el que, a partir de situaciones reales acontecidas en un aula, se desencadenan pensamientos que implican la reordenación de ideas y la creación de alternativas para actuar en la realidad. El profesor debe pensar en sus alumnos, en el proceso de enseñanza, etc., y su práctica docente es una tarea compleja. Como indica Shulman (1987), la reflexión implica: revisar, reconstruir, volver a actuar y analizar de manera crítica la propia actuación docente y el rendimiento de los alumnos, así como proporcionar explicaciones sobre las evidencias encontradas.

La práctica reflexiva se erige, de este modo, en una metodología de formación en la que los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión en torno a su propia práctica profesional. Como se puede observar en las tablas 2 y 3, que se presentan a continuación, se trata de una opción formativa que parte de la persona, de su propia experiencia personal y profesional para la mejora de su tarea docente. Es un proceso que el maestro debe usar constantemente para darse cuenta de lo que sucede en el aula y para autoevaluar su desempeño, con la finalidad de detectar situaciones problemáticas que repercuten en el desarrollo de competencias en sus alumnos, en el logro de los propósitos planteados en el desarrollo de un contenido y en su desarrollo profesional. Sin embargo, debemos incidir en la necesidad de diferenciar una mera reflexión de una práctica reflexiva, ya que esta última es un método de aprendizaje.

Tabla 2
¿Qué son las prácticas reflexivas?

Qué son las prácticas Reflexivas?
<p>Pensar y pensarse desde la Acción Profesional Docente: Aprender a saber ser, estar y hacer como docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser consciente de las implicaciones y exigencias de la práctica docente • Tomar parte activa en la formación • Asumir responsabilidades <p>Pensar a partir de la práctica (proceso inductivo)</p> <p>Elaborar teoría comprensiva sobre cómo soy, pienso, hago y siento</p>

Tabla 3
Diferencia entre reflexión y prácticas reflexiva. La reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional. Fuente Domingo y Gómez (2014)

REFLEXIÓN	PRÁCTICA REFLEXIVA
Innata	Aprendida (formación)
Espontánea	Metódica (organizada)
Instantánea	Sistemática (hitos)
Natural	Instrumentada (instrumentos)
Improvisada	Premeditada (pensada/planificada)
Casual	Intencional (orientada a la acción)

Esta manera de asumir el quehacer docente, plasma lo que Schön (1987, 9) caracteriza como la tendencia de «pensar mientras se está haciendo» (reflexión en la acción). Sin embargo, como indica este autor es difícil de realizar debido a que hay poco tiempo y, en numerosas ocasiones, se lleva a cabo una segunda opción, la reflexión sobre la acción. Consiste en desarrollar una capacidad para tratar de prever ciertos acontecimientos antes de la clase y reflexionar sobre lo que aconteció para hacer modificaciones y lograr una mejora de lo ya hecho. Es una tarea compleja, pero también fundamental, ya que a través de la reflexión podemos transformar la totalidad de nuestra práctica docente. Es cierto que dicha reflexión suele hacerse después de clase, lo más pronto posible, para poder rescatar aspectos relevantes de la práctica educativa que pasado el tiempo no se recordarían.

Sin embargo, somos conscientes de que todos los docentes no llevan a cabo esta práctica reflexiva efectiva, sino que, por el contrario, dejan de lado el enfoque crítico-reflexivo para convertirse en profesores que reproducen sin más lo establecido sin ni siquiera comprender la complejidad del hecho educativo. Esto es: desarrollan una profesionalidad forjada en la repetición de esquemas de actuación aprendidos durante los primeros años de la vida profesional, dejando de lado la construcción de su pensamiento como profesores (Day 2005; Giroux 1990; Imbernón 1994, 2007; Perrenoud 2010; Schön 1983, 2002; Torres Santomé 2006; Whitehead 2009 y Zeichner 2010).

Finalmente, de acuerdo con las aportaciones de los diferentes autores y teniendo en cuenta las dificultades, que tienen los maestros en activo, a la hora de reflexionar sobre su práctica creemos necesario incidir en que el educador se ha de erigir como alguien que accede a la profesión con conocimientos previos y que va a ser capaz de adquirir un mayor conocimiento a partir de las reflexiones sobre su experiencia. Desde nuestra perspectiva, es a partir de la formación inicial cuando el futuro docente ha de ir desarrollando estrategias y habilidades para realizar esa

práctica reflexiva sistemática y efectiva (Loughran 2002) y, estando así, en condiciones de revisar sus principios, propósitos y las consecuencias de sus acciones.

Partiendo de esa premisa formativa, diversos autores han propuesto modelos que clasifican en niveles esta práctica reflexiva llevada a cabo por los alumnos en formación (Larrivee 2008; Muradás y Porta 2007; Pérez 2010; Smyth 1989 y Van Manen 1977).

2.3. Niveles de reflexión

La profundidad de la práctica reflexiva se caracteriza, por lo tanto, por tener niveles de complejidad. A continuación, se presenta una tabla-resumen en torno a estos (ver tabla 4):

Tabla 4
Niveles de reflexión. Elaboración propia

Modelo	Niveles
Van Manen (1977)	<p><i>Técnico</i>: Aplica eficazmente el conocimiento, las teorías y las técnicas educativas. En la toma de decisiones no considera los contextos de aula, de escuela, de la comunidad o sociedad.</p> <p><i>Práctico</i>: Centrado en el análisis de los comportamientos y en el cumplimiento de los objetivos. No evalúa las consecuencias educativas de las decisiones y prácticas.</p> <p><i>Crítico</i>: Hace análisis crítico de las instituciones, tomando en cuenta criterios morales y éticos en la reflexión sobre la acción educativa, desde una mirada autocrítica.</p>
Smyth (1989)	<p><i>Descripción</i>: Relatos sobre creencias, enseñanza, decisiones, dudas. Narra situaciones vividas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y los problemas enfrentados.</p> <p><i>Informe</i>: Hace un análisis de la cuestión o problema desde múltiples perspectivas.</p> <p><i>Confrontación</i>: Hace un análisis de los supuestos y teorías relacionados con el tema o problema, a través de cuestionamientos, contrastando su práctica con sus teorías, creencias y valores sobre la enseñanza.</p> <p><i>Reconstrucción</i>: Hace un examen de las alternativas y puntos de vista de las acciones futuras en relación con el problema o situación analizada y los posibles cambios.</p>

Modelo	Niveles
Larrivee (2008)	<p><i>Inicial</i>: se enfoca en las funciones de enseñanza y en las habilidades docentes, analizando las situaciones de manera aislada.</p> <p><i>Avanzado</i>: se consideran las teorías y los fundamentos de su práctica.</p> <p><i>Superior</i>: se examinan las consecuencias éticas, políticas y sociales de su enseñanza, teniendo en cuenta una perspectiva más amplia del quehacer educativo.</p>
Larrivee (2008) (revisado)	<p><i>Prereflexión</i>: Reacción a las situaciones del aula de forma automática y rutinaria, sin un análisis previo, atribuyéndose la responsabilidad de los problemas a los estudiantes o a otros.</p> <p><i>Reflexión superficial</i>: Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, pero no se toman en cuenta las teorías pedagógicas.</p> <p><i>Reflexión pedagógica</i>: Implica un alto nivel de reflexión sobre las metas educativas, basado en un marco conceptual pedagógico y en la aplicación de conocimientos didácticos o investigaciones educativas, así como en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre dichos principios y la práctica en el aula.</p> <p><i>Reflexión crítica</i>: Se refiere a la reflexión sobre las realidades sociales y políticas, así como de la moral y la ética, y las consecuencias de las prácticas en el aula, centrando su atención en el contexto y en las condiciones en las que se desarrollan. Se evidencia la actividad investigativa y la reflexión crítica de las acciones de enseñanza y sus consecuencias, así como sobre los procesos de pensamiento.</p>
Pérez (2010)	<p><i>Nivel 0</i>: Se observa ausencia de partes importantes y errores de redacción, estilo y ortografía, lo que no permite constatar una actividad reflexiva</p> <p><i>Nivel 1</i>: Se observa la presencia de opiniones no razonadas basadas en los otros, y un análisis superficial de las actividades de aprendizaje (basado en impresiones, expresión de sentimientos, emociones y opiniones) que no permite constatar una actividad reflexiva.</p> <p><i>Nivel 2</i>: Se observa una reflexión mínima centrada en la persona, en sus intereses, en cómo es ella o qué le ha aportado la actividad de aprendizaje sobre la que reflexiona, con un bajo nivel de desarrollo de análisis de las actividades de aprendizaje.</p> <p><i>Nivel 3</i>: Se observa una reflexión básica con un análisis de las actividades de aprendizaje, de sus contenidos y de las competencias que se está adquiriendo en relación al ejercicio profesional. Se evidencia la toma de conciencia de sus capacidades y evalúa su trabajo, sus logros, fortalezas y debilidades.</p> <p><i>Nivel 4</i>: Se observa una reflexión competente sobre las actividades de aprendizaje. Evidencia que el alumno tiene conocimiento de las metas, hace una autoevaluación, demuestra toma de conciencia de las técnicas y estrategias facilitadoras del aprendizaje puestas en práctica en cada acción o situación, y plantea acciones para fortalecerlas o mejorarlas, con actitud proactiva, creativa y autoexigente.</p> <p><i>Nivel 5</i>: Se observa una reflexión avanzada sobre las actividades de aprendizaje, sobre el proceso de aprendizaje en su carrera académica, como futuro profesional y personal y se orienta a la mejora en diferentes actividades de aprendizaje y/o competencias, poniendo en práctica habilidades metacognitivas en coherencia con los intereses y las metas personales.</p>

Modelo	Niveles
Muradás y Porta (2007)	<i>Nivel 0.</i> Discurso factual: descripciones escuetas sin fundamento ni justificación.
	<i>Nivel 1.</i> Análisis: descripciones pormenorizadas.
	<i>Nivel 2.</i> Explicaciones del porqué o para qué: analizando el sentido de la acción.
	<i>Nivel 3.</i> Valoraciones y/o críticas.
	<i>Nivel 4.</i> Propuestas prácticas y/o mejoras: otras posibilidades de acción.
	<i>Nivel 5.</i> Justificación con apoyo científico.

Una vez descritos sintéticamente cada uno de los niveles propuestos por los diversos autores, no quisiéramos cerrar este apartado del capítulo sin hacer hincapié a la especial importancia que tiene adoptar un perfil reflexivo durante las prácticas formativas de los futuros docentes. El alumno debe reflexionar en torno a las experiencias y situaciones vividas en las actividades de observación, colaboración e intervención llevadas a cabo en este periodo formativo. Del mismo modo, debe proponer medidas o actuaciones de mejora formativa estableciendo un vínculo claro entre los conocimientos teóricos adquiridos y la práctica realizada. Así, creemos que la mejor forma es plantearles distintos modelos y técnicas que puedan ayudarles a sistematizar su práctica reflexiva.

2.4. Modelos y técnicas que ayudan a sistematizar la reflexión

Si ya hemos hablado, en el apartado anterior, de qué es reflexionar y la práctica reflexiva, ahora es el momento de plantearnos cómo hacer metódica y sistemática esta forma especial de aprendizaje. Para ello se presentan tres modelos que la bibliografía actual pone ante nosotros.

2.4.1. Modelo de formación reflexiva ALACT

Este modelo generado por Fred Korthagen (1985) es un programa de formación reflexiva que se basa en la imposibilidad de formar a los futuros docentes para cada situación a la que puedan verse enfrentados a lo largo de su carrera; sin embargo, sí es posible enseñarles a reflexionar acerca de sus experiencias como una forma de dirigir su propio desarrollo en la enseñanza (Calvo, Barba y Navarro 2015). El modelo propuesto por Korthagen (1985) se denomina ALACT, tomando su nombre de la inicial de cada una de las cinco fases que lo constituyen (*Action*, *Looking back on action*, *Awareness of essentials aspects*, *Creating alternative methods of actions* y *Trial*).

Es un modelo de carácter cíclico, tal y como se muestra en la figura 2.



Figura 2

Esquema del modelo de formación reflexiva ALACT. Fuente: Korthagen, 2010

Las fases del modelo ALACT se pueden expresar en forma de interrogantes a las que el alumno/docente intenta dar respuesta, y que le ayudan a sistematizar cada una de las etapas y pueden servir para realizar registros sistematizados, por ejemplo, en su diario personal (Korthagen et al. 2006).

Abordamos a continuación cada una de estas fases teniendo en cuenta dichos interrogantes (Korthagen 1985, 2010; Korthagen et al. 2006 y Evelein, Korthagen y Brekelmans 2008):

1. Acción: tiene lugar la selección de experiencias «valiosas» para el alumno/docente sobre las que pueda reflexionar, no han de ser necesariamente experiencias únicamente referidas al aula, sino que también pueden ser referidas a sus competencias, a sus sentimientos, a sus actitudes, a su futuro, etc. La pregunta que puede servir para este análisis inicial de la acción es: *¿Qué ocurre actualmente?* Y esta respuesta da comienzo a la segunda fase.
2. Revisando la acción: en esta fase el objetivo es hacer consciente de cuáles son los motores que han movilizado su conducta en relación a la acción analizada. Esto es debido a que las personas operan empleando dos sistemas mentales: uno racional, que opera de forma lógica, es consciente, deliberativo y prácticamente libre de emociones; y uno experiencial, que opera de manera automática, que aprende de la experiencia y que tiene una fuerte influencia sobre el comportamiento humano (Evelein et al. 2008). Precisamente lo que resulta más complicado para los alumnos/

docentes es ser conscientes del sistema experiencial: mientras enseñan no suelen reparar en sus sentimientos y necesidades, ni tampoco en los de sus alumnos. Para realizar el análisis, el autor propone la siguiente guía: selecciona algunos aspectos de la práctica y describe *¿qué hiciste como docente?* y *¿qué hizo el alumno?*, *¿cómo pensabas y sentías*, y *¿cómo pensaba y sentía el alumno?*, *¿cómo se relacionan estos aspectos entre sí?* Estas cuestiones ayudan a concretar esta fase.

3. Toma de conciencia sobre aspectos esenciales: Esta fase se justifica en la suposición de que los problemas de la enseñanza, habitualmente, se originan *por discrepancias* entre el pensamiento, el sentimiento, el deseo y la propia actuación, y/o por discrepancias entre estos aspectos y los mismos en los alumnos. Se trata, por tanto, en este nivel, que seamos conscientes de dichas discrepancias y podamos establecer un análisis de las mismas. También este es el espacio para observar la discrepancia entre la teoría y la práctica. Los interrogantes que nos pueden ayudar a dar continuidad a este análisis son: *¿cuáles son las conclusiones que se derivan de la fase anterior?*, enfatiza las discrepancias encontradas.
4. Creando métodos de acción alternativos: durante esta fase se van indagando nuevas formas de acción y resolución de los aspectos problemáticos que presentaba la acción inicial y la respuesta comportamental a la que arribamos. Para ello se pueden utilizar las siguientes preguntas: *¿Cuáles son tus intenciones para la próxima lección?* *¿Qué esperabas que sucediera y cómo te preparaste para ello?*
5. Ensayo: El ciclo termina con un nuevo ensayo o puesta en acción que dé lugar a un nuevo proceso de aprendizaje e inicie un nuevo ciclo reflexivo. Como observamos este modelo se centra, principalmente, en hacer más conscientes de cómo nos guiamos por ciertos indicios que provienen de nuestras experiencias durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entre ellos, aquellos que provienen del interior de la persona, como por ejemplo sentimientos de irritación y precipitación. Mientras se enseña, a veces no somos conscientes de nuestros sentimientos y necesidades, ni de los sentimientos y necesidades de nuestros alumnos (Korthagen 2010). Este enfoque sobre la reflexión también intenta estimular el desarrollo de la toma de conciencia respecto a estos aspectos implícitos, ya que creemos que tienen un mayor impacto en el comportamiento de estos futuros maestros que las teorías a las que han sido expuestos durante el proceso de formación del profesorado. Además, consideramos que el desarrollo de una conciencia sobre los sentimientos es un requisito previo para llegar a ser un maestro empático (Korthagen 2010).

2.4.2. Método R5

Este método ha sido diseñado y puesto en práctica por Àngels Domingo y M. Victoria Gómez Seres (Domingo 2010). Dicho método se basa en una propues-

ta de reflexión metodológica que conduce al alumno/docente a aprender de su propia práctica profesional por medio de la reflexión individual y grupal.

El método desarrolla la reflexividad docente y la optimiza por medio de una secuencia de 5 fases de estructura cíclica: situación vivida en el aula, reconstrucción del hecho, reflexión individual, reflexión compartida o grupal y planificación de una nueva intervención (Domingo 2010).

Este innovador método propicia una articulación profunda entre conocimiento teórico y práctico, especialmente en el estudiantado de magisterio, al que durante su formación universitaria les facilita que aprendan a reflexionar sobre su propia práctica docente y a construir un nuevo conocimiento a partir de ella.

El método basado en la reflexión metodológica induce a la mejora de la formación práctica y la profesionalización de los futuros docentes. En la figura 3 puedes observar la secuencia y relación de cada una de las etapas del método.

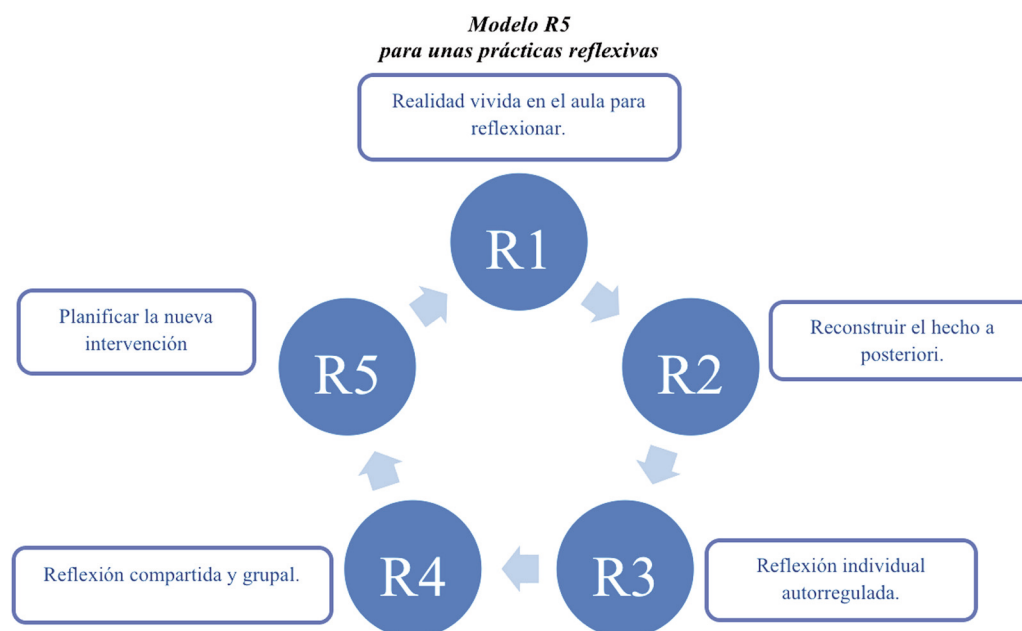


Figura 3
Esquema del modelo de formación reflexiva R5. Fuente:
Fuente: Domingo y Gómez (2014)

A continuación, se exponen sus cinco fases y se incluye un ejemplo de su aplicación a un caso concreto:

R1: Fase de reflexión 1. Seleccionar una situación práctica del aula que se quiera analizar. Puede tratarse de una actuación que ha conducido a un fracaso o a un éxito, un resultado positivo o negativo. La situación tiene que ser concreta.

Por ejemplo: un alumno de prácticas está enseñando divisiones en un curso de 4º de primaria. Observa que mientras habla, los niños están dispersos, hay murmullo y ruidos en el aula, además, es casi la hora de salir al patio y cuando ha acabado de explicar en la pizarra, pregunta si alguien quiere hacer alguna pregunta. Nadie dice nada, un silencio incómodo. Los niños salen al patio, pero se ha quedado con la impresión de que los niños no han aprendido nada sobre las divisiones.

R2: Fase de reflexión 2. Reconstruir la experiencia a posteriori. Por eso, es necesario recordarla y escribirla. El hecho de escribir centra la mente y depura la acción sobre la cual reflexionar. Al mismo tiempo es necesario destacar aquello que ha actuado como detonante y que ha hecho salir de la rutina al docente, puesto que los obliga a reflexionar en plena acción y a realizar cambios si el tiempo lo permite, tomar decisiones y replantear su acción, su intervención y cuestionarse su planificación inicial.

Continuamos con el ejemplo: El alumno en prácticas se cuestiona la situación. Me preocupa que no hayan aprendido. ¿Habrá sido por la metodología utilizada?, ¿por el horario?, ¿por no haber hecho una revisión de las tablas de multiplicar antes?

R3: Fase de reflexión 3. Reflexión individual autorregulada (PRI: práctica reflexiva individual).

a) Conocimiento en la acción: conocimiento y bagaje formativo personal de cada docente –cognitivo, vivencial, teórico, experiencial, emocional, etc.– que se pone en funcionamiento de forma espontánea en la acción profesional y que no explicitamos verbalmente.

Por ejemplo: el alumno en prácticas reconoce que algo no va bien en clase.

b) Reflexión en la acción. Cuando un desencadenante (hecho o percepción) provoca que el docente, sin cesar la acción, tenga que cambiar su rutina. El hecho ocurrido le hace reflexionar mientras actúa; le hace revisar, decidir qué hacer, y decidir cómo intervenir y solucionar un problema práctico inesperado.

El alumno en prácticas acaba la clase sin profundizar y pregunta si alguien tiene una pregunta. Da una oportunidad porque los alumnos hablan del que está sucediendo en clase o tratar de medir el aprendizaje de estos. Pero no funciona, pues se produce un silencio incómodo.

c) Reflexión sobre la «reflexión en la acción». Se analiza a posteriori la reflexión sobre la acción y se decide cómo mejorar la intervención si se volviera a dar el caso.

El alumno en prácticas piensa que su planificación no ha sido adecuada. Le ha faltado hacer un repaso previo de las tablas de multiplicar, y la explicación en la pizarra es poco concreta para los niños de esta edad, además por el horario y la proximidad de la hora del descanso el nivel de atención de los niños era bajo.

R4: Fase de reflexión 4. Reflexión compartida o grupal (PR grupal). Supone interacción y contraste con los otros colegas o con el conocimiento teórico o de uno mismo. En este momento se activa y despliega la denominada zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vigotsky.

El alumno en prácticas comenta con su tutora lo que ha sucedido y su impresión de la situación, ella le reconoce que ha observado lo mismo y le da unos consejos para captar la atención de los niños.

Además, revisa la teoría y confirma la necesidad de replantearse la metodología utilizada.

R5: Fase de reflexión 5. Planificar la nueva intervención y optimizar la propia práctica. ¿Qué he aprendido de esta situación práctica?, ¿qué deseo modificar y qué deseo mantener en mi siguiente intervención?, ¿con qué conocimientos teóricos se relaciona la experiencia vivida en el aula?, ¿cómo esta experiencia influye o modifica mis conocimientos teóricos?, ¿qué vacíos intelectuales he detectado en mi formación?, ¿qué elementos subyacentes –conscientes o inconscientes– considera que tendría que variar o superar o quizás mantener? Si volviera a repetirse este caso, ¿haría algo diferente de lo hecho como resultado de esta práctica reflexiva realizada?

El alumno en prácticas después de la reflexión ha aprendido que un tema de este grado de complejidad es mejor darlo a primera hora cuando los alumnos están más concentrados. Además, la metodología para explicar estos contenidos tiene que ser eminentemente manipulativa y práctica. Y sobre todo tiene que aprender a dominar su miedo de fracasar en una clase y volver a enseñar lo mismo si hace falta, y vencer así la frustración que esto comporta.

2.4.3. La investigación-acción

La investigación-acción aparece en el escenario académico, por primera vez, de la mano del psicólogo social Lewin (1946) y la describía como una espiral de

pasos consecutivos y enlazados que son: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción.

Posteriormente han aparecido muchas formas de abordar y definir la investigación-acción. Hemos tomado como referencia más reciente el sumario que realiza Antonio Latorre (2003) el cual cita a los autores más relevantes de este tema y al final propone su definición propia.

Para empezar a hablar de investigación-acción educativa, Latorre (2003) ve preciso aclarar qué se entiende por ello, y dice se utiliza este término para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio.

Además, Latorre (2003) agrega que se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan.

Entre los autores clásicos que cita Latorre (2003) para contextualizar el resurgir de la investigación-acción a partir de los años 70, cita a Kemmis (1984). Este autor dice que la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es una forma de indagación autoreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre estas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). Para Bartolomé (1986) la investigación-acción «es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica».

Para Elliott (1993) define la investigación-acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Por último, Latorre (2003) define la investigación-acción como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.

Vemos que todos los autores ponen en común unos elementos fundamentales que se ciñen al contenido de este capítulo y es la necesidad de «reflexionar» sobre la «práctica educativa» para alcanzar una «comprensión» y la mejora de la misma.

Propósitos de la investigación-acción

Para Kemmis y McTaggart (1988), los principales beneficios de la investigación-acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica.

La investigación-acción se propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios. Por tanto, implica para los actores una oportunidad de empoderamiento y aprendizaje y esto en el contexto de la formación en prácticas externas de los alumnos de magisterio es una situación privilegiada.

En la tabla 5 se presenta un resumen de los principales objetivos de la investigación-acción en el aula.

Tabla 5
Objetivos de la investigación-acción

<i>Investigación-Acción en el aula</i>	
Objetivos:	
	<ul style="list-style-type: none">• Mejorar / Transformar la práctica social y /o educativa a la vez que procurar una mejor comprensión de la misma.• Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación (vinculando teoría y práctica).• Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento.

En el constante dualismo que se suele establecer entre teoría y práctica, creemos que es preciso aclarar que el análisis y la reflexión de la práctica no tiene ningún sentido si no se apoya en la teoría. En palabras de González y Pujolàs (2007) esta idea se expresa así:

«El conocimiento teórico adquirido es importante, igual que las habilidades para llevarlos al aula, pero también su capacidad para observar lo que sucede en el aula y extraer de la observación información suficiente que le lleve a seguir aprendiendo» (González y Pujolàs 2007, 290).

Por tanto, para alcanzar los propósitos que se propone la investigación-acción es necesario que se pongan en juego tanto las habilidades o competencias para investigar y analizar como las de ejecutar o poner en práctica la acción educativa. En definitiva, la investigación-acción no acepta la disociación de la teórica y la práctica, pues ambas son necesarias para alcanzar la comprensión y/o la reflexión de la acción educativa.

Fases del proceso de investigación-acción

Para Latorre (2003) es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» –espiral dialéctica– entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo.

El proceso de la investigación-acción fue ideado primero por Lewin (1946) y luego desarrollado por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988) y otros autores. A modo de síntesis, la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: *planificar*, *actuar*, *observar* y *reflexionar* (véase figura 4).

Esquema del modelo de formación reflexiva mediante la investigación-acción

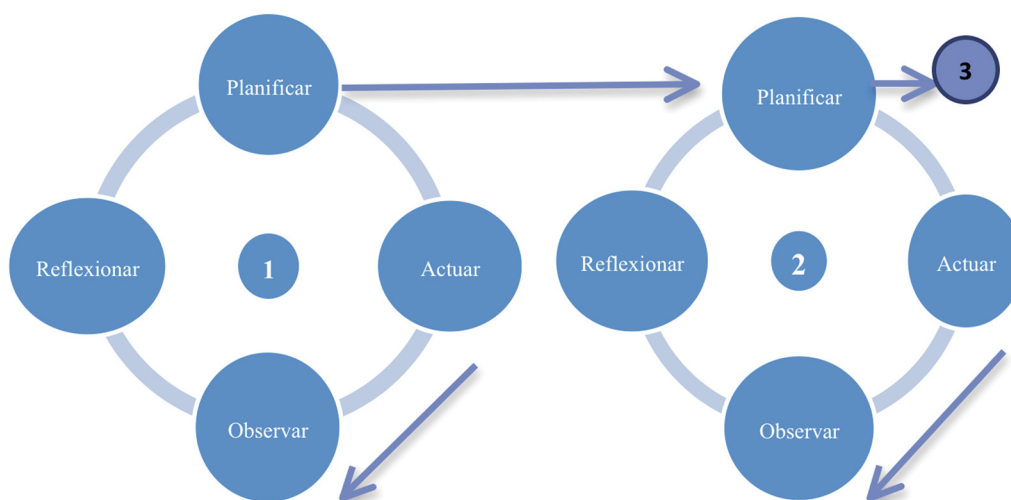


Figura 4

Esquema del modelo de formación reflexiva mediante la investigación-acción.

Fuente: Latorre (2003, 32)

Este esquema de Latorre (2003), además de mostrar cada una de las etapas, muestra cómo lo que se considera el final del primer ciclo se convierte en el principio del ciclo siguiente, lo que pone de manifiesto que el crecimiento o la mejora está siempre fundamentada en la teoría y la comprensión plena que ha surgido sobre la práctica anterior.

Otro modelo interesante a tener en cuenta dentro de la investigación-acción es el de Whitehead (1989), este autor que fue muy crítico con las propuestas de Kemmis y de Elliott, por entender que se alejaban bastante de la realidad educativa convirtiéndose más en un ejercicio académico que en un modelo que permita mejorar la relación entre teoría educativa y autodesarrollo profesional, propone una espiral de ciclos cada uno con los pasos que se especifican la figura 5.

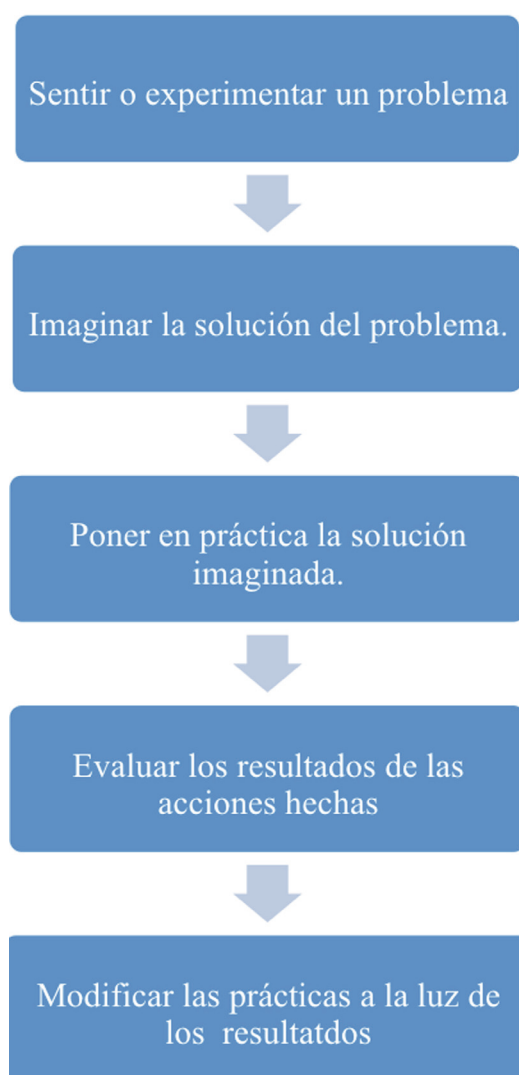


Figura 5
Esquema del modelo de formación reflexiva mediante la investigación-acción según Whitehead (1991)

En resumen, la investigación-acción se diferencia de otras investigaciones en que:

- Requiere una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación. Es decir, se investiga sobre la práctica.
- El foco reside en los valores y modelos teóricos interiorizados del profesional más que en las consideraciones metodológicas.
- Es una investigación sobre la persona, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones.

Los tres modelos que se han presentado han tenido como única finalidad el presentar estrategias para sistematizar la reflexión sobre las prácticas educativas.

Transformar la práctica diaria en el aula en un proceso de investigación más que en uno de aplicación, cambia la mirada de un maestro que pasa de ser un técnico a ser un «maestro» en el sentido más elevado de la acepción que dicha palabra tiene. Aplicar la teoría sin discutirla y contrastarla con la realidad solo puede llevar al maestro en formación a la frustración. Por ello, no es extraño que hasta ahora en muchas de las encuestas realizadas por la coordinación del prácticum de esta titulación (Gregori, Ruiz, Colomer, Escobedo 2015), y otras que nos anteceden en la bibliografía académica (Bretones 2013), hacen evidente que lo que más critican los alumnos durante las prácticas es la distancia que encuentran entre la teoría estudiada durante la carrera y las prácticas realizadas.

En definitiva, se puede advertir que el prácticum, debido a sus características intrínsecas, aporta escenarios para la reflexión sobre la propia práctica educativa, lo cual –por añadidura– proporciona otras ventajas para el crecimiento profesional de los futuros docentes.

Estos modelos formativos y de reflexión, además de profundizar el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, pretende también que el maestro en formación sea capaz de generar estrategias de autoformación, puesto que aprende de su propia práctica y lo convierte en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria.

2.5. Conclusiones

Como hemos analizado en este capítulo, el periodo de prácticas es el momento idóneo para despertar la inquietud reflexiva, de vincular la teoría con la práctica, dado que el futuro maestro se encuentra en situación de analizar lo que ha sido su primer contacto con las aulas, pensar lo que ha pasado y conocer cómo puede replantear futuras intervenciones. Al mismo tiempo, es el momento en que vaya comprendiendo y definiendo el tipo de educador que es y el que quiere llegar a ser (Calvo et al. 2015).

El prácticum aporta, además, un espacio propicio no solo para el análisis reflexivo individual del estudiante de Magisterio, sino que también, favorece el intercambio de propuestas, ideas, experiencias prácticas con el resto de agentes implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bautista 2009) que pueden llegar a incidir tanto en la mejora de su enseñanza como en la transformación de la realidad escolar.

Todo ello es posible utilizando en este periodo la metodología de prácticas reflexivas (mediante la espiral de acción-reflexión), ya que forma futuros maestros reflexivos y, al mismo tiempo, les guía para analizar su práctica, la espiral acción-reflexión y, a la vez, les proporciona una metodología y unas herramientas que hacen posible y viable este trabajo de investigación e innovación pedagógica.

Del mismo modo no hay que olvidar la complejidad de la tarea docente y las dificultades que encuentran los maestros a la hora de reflexionar, de pensar, de analizar y de (re)pensar lo que se está haciendo, pero no debemos obviar por ello que sin reflexión no hay avance ni mejora educativa.

Cuando nos referimos a reflexión hablamos del proceso que el maestro usa continuamente para comprender lo que ocurre en el aula y para autoevaluar los binomios (enseñanza-aprendizaje y aprendizaje-enseñanza), con la finalidad de detectar aquellas posibles mejoras e innovaciones con el fin de aumentar la calidad educativa.

Para llevar a cabo esta reflexión, que aporte esta visión crítica y que ayude a un crecimiento tanto como maestro y como de su práctica, es necesario conocer herramientas para la realización.

En este sentido, encontramos por un lado los niveles de reflexión de: Van Manen (1977), Smyth (1989), Larrivee (2008), Pérez (2010) y Muradás y Porta (2007) que nos guían a la hora de comprender la complejidad, la intensidad de reflexión o en dónde se quiere poner la mirada a la hora de llevar a la práctica el análisis crítico.

Y por el otro, modelos y técnicas que ayudan a la sistematización: el modelo de formación reflexiva ALACT, el Método R5 y el Modelo de investigación-acción.

El programa de formación reflexiva «Modelo de formación reflexiva ALACT» se basa en enseñar a reflexionar acerca de las propias experiencias de un modo en el que se pueda pautar el propio desarrollo en la enseñanza a través de 5 fases (acción, revisando la acción, toma de conciencia sobre aspectos esenciales, creación de métodos alternativos y ensayos).

La finalidad del «Método R5» es que el docente/alumno aprenda de su propia práctica por medio de la reflexión individual y grupal. Esta se realiza mediante

la aplicación de 5 fases de estructura cíclica: situación vivida en el aula, reconstrucción del hecho, reflexión individual, reflexión compartida o grupal y planificación de una nueva intervención (Domingo 2010).

Finalmente, el Modelo de investigación-acción. Este es un proceso cíclico, flexible e interactivo entre la acción y reflexión realizado en una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por 4 fases: planificar, actuar, observar y reflexionar –para autores como Lewin (1946), Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988)– y 5 pasos para Whitehead (1989). Este autor revisa y critica la anterior propuesta y plantea unos cambios en el modelo que permite mejorar la relación entre teoría educativa y autodesarrollo profesional (sentir o experimentar un problema, imaginar la solución, poner en práctica la solución, evaluar los resultados de las acciones y modificar la práctica a la luz de los resultados).

Como síntesis de los tres modelos, observamos que tienen nexos en común. Estos son:

- El carácter cíclico, mediante unos pasos que van de lo concreto a lo abstracto, es decir inician con la observación de la acción y buscan una comprensión del fenómeno relacionándolo con la teoría y proponen una mejora. Este modelo es la base de cualquier ciclo de mejora continua de la calidad, y por ello tal como se ha propuesto en el capítulo 1, si buscamos la calidad de los aprendizajes de las prácticas externas no podemos obviar estos pasos.
- El carácter compartido y dialogado, es decir, la apertura para discutir y contrastar la lectura que cada uno de los participantes de la acción o práctica que se analiza tienen de ella. Es un principio de enriquecimiento que parte de la idea de que diferentes miradas pueden provocar una sinergia que permita obtener un mejor resultado para el problema que se plantea, en el caso de las prácticas educativas, mejorar la práctica a través de la innovación.
- El carácter de mejora continua evidencia que todos estos pasos buscan un único fin: la mejora, que como hemos dicho antes, en educación, este concepto de mejora está muy vinculado a la innovación.

Para concluir insistiremos en la oportunidad del prácticum para el crecimiento y aprendizaje de los futuros maestros. Pero para que sea de calidad, debe basarse en la reflexión y crítica de la práctica que se realiza y de los aprendizajes teóricos que han ido adquiriendo a lo largo de la carrera. Luego, es fundamental que se realicen unas prácticas reflexivas teniendo en cuenta el modelo que se quiere utilizar y qué nivel de reflexión se quiere alcanzar.

Capítulo 3. La memoria de prácticas

3.1. Introducción

Este capítulo tiene como objetivo orientar la elaboración de la memoria de las prácticas externas del alumnado de los Grados en Maestro/a de Educación Infantil y Maestro/a de Educación Primaria. Durante su desarrollo profundizaremos sobre la estructura que debe presentar la memoria y daremos unas pautas para la búsqueda de información y citas, el lenguaje y el formato. Cabe destacar de antemano que este capítulo tiene una finalidad únicamente orientativa, en ningún caso preceptiva y, por lo tanto, en última instancia el alumnado seguirá las indicaciones de su tutor de prácticas para la redacción y elaboración del documento.

En primer lugar, debemos preguntarnos: ¿para qué sirve realizar una memoria de prácticas? La memoria no es únicamente un resumen de las actividades realizadas en el aula y el centro, elaborado una vez finalizado el prácticum, para ser evaluados por vuestro tutor. La realización de la memoria es mucho más que una descripción de la programación, ya que incluirá una autoevaluación, reflexión y análisis personal de los aspectos didácticos y metodológicos relacionados con el clima de la clase, los problemas encontrados y las soluciones aportadas, y recogerá de forma técnica y reflexiva la realidad del aula y el periodo de actuación. Será un proceso continuo que comenzará desde el principio de las prácticas y que ayudará a reflexionar sobre aspectos concretos del trabajo diario, así como aspectos más complejos de autodescubrimiento, sobre el rol del docente o el papel de la educación en la sociedad.

Como en cualquier documento académico, los aspectos formales son muy importantes. Incluir todos los puntos necesarios para realizar una memoria excelente, una presentación y formato adecuados, el uso de un lenguaje formal o la atención a las citas y referencias bibliográficas son aspectos que hay que cuidar a la hora de redactar el documento. Debemos recordar que aunque los aspectos formales son esenciales, una buena memoria comporta un nivel de esfuerzo, compromiso y reflexión durante todo el proceso de las prácticas en el que se

incluirán propuestas propias así como una justificación de las actuaciones con apoyo científico, intentando evitar el carácter meramente descriptivo.

Dicho esto, consideramos que existen tres puntos clave para que una memoria sea excelente: una estructura adecuada que incluya los apartados necesarios (subapartado 3.2: «Estructura»), un buen formato (subapartado 3.3: «Formato») y la reflexión crítica (capítulo 2).

3.2. Estructura

El guión que debe seguir la memoria de prácticas es el que aparece en la tabla 6.

Tabla 6
Guión de la memoria de prácticas

1. Aspectos contextuales y análisis metodológico
2. Proyecto-programación
3. Valoración del prácticum
4. Conclusiones sobre la estancia en prácticas
5. Bibliografía y otros recursos

Este esquema da una idea del trabajo continuo que se debe realizar durante toda la estancia en prácticas. Antes de comenzar a intervenir en el aula se debe analizar el contexto en el que esta se encuentra (punto 1: «Aspectos contextuales y análisis metodológico»); durante la intervención en el aula se debe planificar, programar y llevar a cabo las diferentes actuaciones (punto 2: «Proyecto-programación») y, finalmente, una vez finalizadas las prácticas, se realiza una valoración final de las mismas (punto 3: «Valoración del prácticum» y punto 4: «Conclusiones sobre la estancia en prácticas»). Este esquema tiene como eje transversal la reflexión y autoevaluación durante todo el proceso.

3.2.1. Aspectos contextuales y análisis metodológico

Un aspecto fundamental a la hora de llevar a cabo las prácticas y al realizar cualquier programación o planificación en el aula es tener en cuenta el contexto en el que nos encontramos. En este sentido, es importante realizar una buena descripción de los aspectos contextuales, así como reflexionar y prever qué factores van a influir y modelar nuestra práctica docente.

Este apartado debería realizarse durante las primeras semanas del periodo en prácticas, ya que es muy útil para adaptar la planificación en el aula a las características culturales y ambientales del contexto.

A la hora de definir el contexto es recomendable comenzar por los aspectos más generales e ir profundizando hacia los más concretos. De este modo, un posible esquema a seguir en este apartado es comenzar por la descripción y reflexión sobre las características generales del entorno y del centro, continuar con el aula o espacio donde se imparten las asignaturas y finalmente con alumnado que forma parte de esta. Además, es importante que durante la fase de observación se realice un análisis de la metodología. En este punto puede ser interesante añadir algún organigrama o detalle que ayude a su comprensión.

Entorno y centro

Para realizar este apartado puede ser útil acceder al proyecto educativo del centro (PEC). El centro elabora este documento teniendo en cuenta las características del entorno social y cultural e incluye las líneas y criterios básicos que deben orientar la organización y funcionamiento del centro, así como aspectos relacionados con los valores, objetivos y prioridades de actuación, de acuerdo con su identidad.

En este punto hay que detenerse a comentar cómo es el entorno en el que se desarrollan las acciones cotidianas del alumnado y sus familias: la ubicación del centro, las características principales de la localidad y/o barrio, como pueden ser su tamaño, economía principal, nivel socioeconómico y diversidad cultural de las familias o los servicios y recursos educativos, culturales y deportivos que se encuentran cerca del centro.

Más adelante, se puede pasar a describir y reflexionar sobre la estructura organizativa del centro escolar: los documentos de planificación institucional, el ideario del centro y su autonomía pedagógica, el profesorado y los órganos de coordinación, las relaciones con otros sectores de la comunidad educativa, la participación de las familias, los proyectos especiales y las instalaciones y recursos didácticos del centro.

Aula y alumnado

Cuando hablamos del aula, nos estamos refiriendo a algo más que un lugar físico, se trata de un entorno complejo cuya organización y las relaciones que propicie van a ser decisivas a la hora de planificar las actuaciones. Por otro lado, es fundamental conocer las características de cada uno de los alumnos, ya que nos permitirá conocer qué pueden aprender y cómo diseñar una respuesta educativa adecuada a sus necesidades.

Comenzamos describiendo las características físicas del aula, analizar cómo pueden condicionar vuestro funcionamiento; y continuamos profundizando sobre las características de estos alumnos: edad, diversidad cultural, si contamos con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, el desarrollo evolutivo a nivel cognitivo, afectivo o del lenguaje de los alumnos, las relaciones entre ellos, el clima de la clase, la implicación familiar en el aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje... Analizar estos elementos nos abrirá las posibilidades de que todo el alumnado desarrolle plenamente y de manera integral sus capacidades cuando se planifique la programación a realizar.

Análisis metodológico

Los futuros maestros van a sentir la necesidad de experimentar con las diferentes formas de organización el conocimiento, conocer qué estrategias son las más adecuadas para trabajar con los alumnos dentro del aula, así como analizar las ventajas e inconvenientes que tiene trabajar de una forma o de otra.

Para ello, el primer paso es realizar un análisis metodológico del contexto. Aquí se pueden incluir los principios metodológicos por los que se rige el centro y el aula (p. ej., individualización, sociabilidad, inclusión, creatividad...), así como los modelos de enseñanza-aprendizaje utilizados. Si son más tradicionales o innovadores, si el enfoque es globalizador y de interdisciplinariedad, si presentan una metodología activa y participativa, si se tienen en cuenta los intereses y motivaciones de los alumnos, si se potencia la autonomía e independencia, la interculturalidad, si hay un clima de confianza, diálogo y reflexión, o si se atiende a la diversidad, son algunos de los aspectos sobre los que reflexionar. Estas cuestiones están a su vez directamente relacionadas con el uso de materiales y recursos didácticos (materiales impresos, audiovisuales, informáticos...), personales (familias, sociedad...) y organizativos (espacios: aula, centro, externos).

Finalmente, destacamos de nuevo la importancia de observar y reflexionar sobre las necesidades educativas singulares del alumnado de centro donde se realicen las prácticas, así como analizar las intervenciones para fomentar la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos.

En conclusión, el contexto juega un rol fundamental en el aprendizaje y en los diferentes niveles del diseño curricular (Tessmer y Richey 1997). Su análisis cobra especial relevancia dado que las propuestas curriculares tendrán que ir vinculadas a las características del entorno físico, biológico y cultural en el que se implementen (Zabalza 2012). En el anexo 2 se puede encontrar una adaptación del documento propuesto por la Universidad de Oviedo (Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Guía Prácticum I. Grado Magisterio Educación Primaria), como una ayuda o guía para facilitar este análisis.

3.2.2 Proyecto/Programación

La programación deberá respetar y ajustarse a la planificación de las asignaturas impartidas por el supervisor y comprenderá una parte importante de la fase de intervención. En este apartado se reflejan los aspectos del currículo que habéis programado y trabajado en las clases.

Es muy recomendable centrarse en el periodo que el alumno de prácticas ha planificado e intervenido y que plasme por lo menos el trabajo completo en tres áreas (p. ej., una unidad didáctica de matemáticas, otra de lengua castellana y otra de ciencias de la naturaleza) o un proyecto completo de principio a fin, aunque será el tutor quien dará las pautas concretas en este sentido.

La normativa del currículum

El conocimiento de la concreción curricular es un aspecto que cobra especial importancia para realizar una memoria excelente. De este modo comentar el diseño curricular base y realizar un análisis crítico de sus componentes podría ser un buen punto de partida. Recordemos los documentos donde encontramos el currículo de Infantil y Primaria:

Decreto 38/2008 de 28 de marzo del Consell, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana

En el caso de la Educación Primaria también recomendamos consultar el documento puente: <http://mestreacasa.gva.es/web/sfp/dp>.

En esta línea, hacer referencia a los objetivos de la etapa (infantil o primaria), en la que se encuentran los alumnos de prácticas, así como las *competencias clave* que se van a trabajar es un indicador de que se conoce la normativa que va a concretarse en el aula. Además de describirlos, es interesante que se vinculen a las diferentes áreas que van a ser trabajadas y más adelante se reflexione sobre cuáles cobran o han cobrado mayor importancia durante el periodo de prácticas o cuáles podrían haberse trabajado con mayor profundidad.

Unidades didácticas/proyectos

El punto central de este apartado es la descripción de la propia programación en el aula. En este apartado tenemos diferentes posibilidades según el funcionamiento y la realidad del centro y la forma de organizar el conocimiento dentro del aula en concreto. En primaria generalmente trabajan por unidades didácticas,

aunque en ciertas áreas también trabajan por proyectos, mientras que en infantil suelen trabajar más por proyectos, por centros de interés o por espacios, etc.

En la tabla 7 presentamos un posible esquema para reflejar la planificación de diferentes materias (unidades didácticas/proyectos...), aunque no son esquemas rígidos, sino que variarán según las necesidades y la información que queráis transmitir en la memoria.

Tabla 7
Esquema de la unidad didáctica-proyecto

• Título
• Justificación
• Competencias clave que se van a trabajar
• Objetivos didácticos
• Contenidos
• Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje
• Temporalización
• Actividades, estrategias y recursos didácticos y metodológicos
• Medidas de atención a la diversidad
• Evaluación
• Reflexión y valoración de la UD/proyecto

En el caso de los proyectos, conviene describir con detalle y claridad las diferentes fases relacionadas con la elección del tema de trabajo, ¿qué sabemos y qué queremos saber?, qué haremos para aprenderlo, la investigación realizada, cómo mostraremos aquello que hemos aprendido y la evaluación.

Además, es interesante dedicarle un subapartado a describir en general las diferentes áreas o actividades singulares a destacar llevadas a cabo durante la estancia en prácticas.

En este apartado la reflexión vuelve a ser imprescindible, aunque de forma más concreta haciendo referencia a los aspectos específicos que se han destacado de la programación. Preguntando sobre las ventajas e inconvenientes a la hora de trabajar de una forma o de otra; relacionando los contenidos y criterios de evaluación con los del currículum oficial, o reflexionando sobre las medidas de atención a la diversidad y sobre la evaluación llevada a cabo (¿qué características ha presentado el proceso de evaluación? ¿Cómo se evalúa y cómo se podría haber evaluado? ¿Qué instrumentos se podrían haber utilizado? ¿se modificaría el peso dado a cada apartado?).

Los elementos transversales

Finalmente, en el caso de la Educación Primaria, es interesante relacionar los elementos transversales con vuestra planificación, destacando cómo se han trabajado y qué importancia han cobrado en la intervención. Recordamos que los elementos trasversales según el Real Decreto 126/2014 son:

- a) Fomento de la lectura. Comprensión lectora. Expresión oral y escrita
- b) Comunicación audiovisual. Tecnologías de la información y de la comunicación
- c) Emprendimiento
- d) Educación cívica y constitucional

La innovación

Durante el periodo en prácticas se debe proponer al menos una actividad innovadora, aunque probablemente se lleve a cabo más de una. Si bien es cierto que el periodo en prácticas es un periodo de aprendizaje en el que se observa las actuaciones de vuestro/a supervisor/a y se continúa con sus dinámicas, el supervisor también puede aprender de los alumnos de prácticum. Es un momento excelente para llevar a cabo alguna actividad innovadora en el aula y es muy recomendable que se apoye la innovación en resultados observados y se complemente con bibliografía de referencia.

3.2.3. Valoración

Este apartado de la memoria de prácticas es el más subjetivo, se escribe una vez finalizada la estancia y en él se realiza una valoración sobre las relaciones establecidas en el centro, los compañeros, el supervisor, los alumnos y las familias. Asimismo, se incluye una reflexión crítica si se ha realizado otra estancia de prácticas anteriormente (Prácticum I, Prácticum durante ciclo de Infantil...), en la que se comparan ambas experiencias.

3.2.4. Conclusiones sobre el periodo de prácticas

Este es el punto de la memoria que requiere un mayor nivel de reflexión. Se realizará una autoevaluación de las actuaciones que proporcionará *feedback* para mejorar el perfil de los estudiantes como futuros docentes, introduciendo propuestas de mejora y finalizando con las conclusiones finales. De este modo, se valorarán las actividades programadas, su vinculación con el contexto, los recursos metodológicos utilizados para la atención a la diversidad, la realización de tareas integradas. Y en la memoria del Prácticum II se profundizará más sobre

aspectos de valoración del diseño y desarrollo del currículum, los aspectos metodológicos, así como de planificación e innovación educativa realizados dentro del aula.

Una buena estrategia para complementar este apartado es realizar una escala de valoración de la práctica docente, lo que permitirá el autoanálisis la autocritica y la identificación de potencialidades y problemas con el objetivo de determinar necesidades de formación y mejora, tanto a nivel de programación como de competencias del docente (Castillo Melara 2008 y Cano 2005). En los documentos de estos autores se encuentran ejemplos para realizar la escala de valoración.

En definitiva, se realizará una memoria diferente para cada uno de los prácticos (I y II), que presentará la misma estructura. Como se ha mencionado anteriormente, la principal diferencia formal se encuentra en que la memoria de Prácticum II incluirá una reflexión crítica en la que se comparen las dos experiencias de prácticas. Además, en la memoria de Prácticum II se espera un mayor nivel de reflexión donde se profundice sobre aspectos de valoración del diseño y desarrollo del currículum, los aspectos metodológicos, así como de planificación e innovación educativa realizados dentro del aula. A continuación planteamos otras cuestiones clave que pueden resultar de interés a la hora de realizar este apartado: qué relación se ha detectado entre la práctica y la normativa vigente; relación entre teoría y práctica, tanto con las diferentes asignaturas del grado como mediante la búsqueda bibliográfica propia; descripción de los problemas encontrados y soluciones que se han aportado o aspectos que podrían haber mejorado; explicar qué se cambiaría de volverse a enfrentar a las mismas dificultades o situaciones que han supuesto un reto; comentar la importancia que adquiere el trabajo en equipo, el conflicto y su resolución; reflexionar sobre la implicación de las familias o sobre cómo se ha trabajado la inclusión en el aula; o reflexionar sobre qué nos ha enseñado el prácticum acerca de la práctica docente y la educación.

3.3. Formato

3.3.1. *¿De dónde obtener la información?*

En esta parte del material vamos a detenernos en una cuestión importante, que a día de hoy sigue siendo un punto débil de algunas memorias de prácticas: la citación de las fuentes bibliográficas.

A lo largo de la carrera de Magisterio, el alumnado ha realizado numerosos trabajos y en algunos de ellos, se le ha pedido que referenciara las fuentes siguiendo el formato APA (American Psychological Association). Por eso, en general, el alumnado manifiesta conocer las Normas APA, aunque en la mayoría de los casos, encontramos errores en esta parte. No únicamente porque no han seguido al pie de la letra estas normas, sino porque no saben cómo referenciar

a otros autores, o dónde buscar fuentes de información de calidad y fiables. En este manual mostramos dos instrumentos que pueden aportar al alumnado de Magisterio de la Universitat Jaume I, material como artículos, libros, tesis doctorales, u otros documentos de información, que le ayuden en el desarrollo de la memoria de prácticas.

El primer instrumento sería la página de la biblioteca de la Universidad: <http://www.uji.es/serveis/cd/>, donde se puede buscar material desde el catálogo, en revistas electrónicas o en las distintas bases de datos que hay en la misma. En el caso de buscar en bases de datos, las relacionadas con la educación son las siguientes: Educ@ment, ERIC, GRAO E-premium, PROQuest Education Journals, Teacher Reference Center.

Otro de los instrumentos que también recomendamos, es el uso del Google Académico: <https://scholar.google.es/>.

Ambos son adecuados para la elaboración de la memoria de prácticas. Asimismo, es conveniente evitar la búsqueda de información en páginas webs o en blogs. Aunque en algunos casos la información puede ser valiosa, puesto que no está avalada desde criterios científicos, es preferible utilizar libros; capítulos de libro; artículos; informes de organismos; tesis doctorales; documentos oficiales (ley, resolución,...).

Por otro lado, además de utilizar instrumentos adecuados para la búsqueda de información, otro aspecto a tener en cuenta es la citación; tanto dentro del texto como en el apartado de la bibliografía o referencias.

3.3.2. *Citación*

En cuanto a la citación dentro del texto, tendremos en cuenta distintos aspectos, en primer lugar, cómo se cita.

La citación de otros autores es en muchas memorias necesaria, cuando las ideas que queremos mostrar parten de un enfoque teórico o simplemente, han estado defendidas y publicadas por otros autores. Por eso, el uso de estas ideas, que no son propias, sino que provienen de otras fuentes, se tiene que referenciar correctamente. En las normas APA se establecen los criterios a seguir, distinguiendo entre una cita literal o una no literal. En el caso de citas literales, el alumnado mantiene la idea de otros autores, utilizando las palabras originales de la fuente. Si la cita tiene menos de 40 palabras, se entrecomillará e insertará en el texto, acompañada del apellido del autor, el año en el que fue publicada la obra y la página o páginas en las que aparece dicha cita. A continuación, aportamos un ejemplo:

Parrilla (2002) destaca que la educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados: «el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículo de las comunidades y escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de las comunidades y culturas normales» (p. 18).

En caso de que la cita literal contenga más de 40 palabras, se introduciría el texto en un párrafo aparte, con más sangría que el cuerpo del texto. Por ejemplo:

La inclusión es un concepto más amplio que el de integración y se centra en todo el alumnado, no solo en aquel «diferente», y pretende que alumnos y alumnas aprendan juntos independientemente de sus capacidades y habilidades. Según Blanco (1999):

Se trata de lograr una escuela en la que no existan «requisitos de entrada» ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (p. 62 - 63).

En cuanto a las citas no literales, también se tienen que referenciar, puesto que en caso contrario estaríamos plagiando una idea de otro autor. El plagio es un acto fraudulento, inaceptable y sujeto a sanciones, y significa que haces tuya una idea que ha sido expuesta y publicada por otro autor, sin aportar la referencia de la misma.

El aprender a ser nos transporta a una relación más profunda con uno mismo, a una preocupación por nuestro desarrollo en sus máximas potencialidades. Para Gallegos (2001), significa el encuentro con la esencia de uno mismo, que va más allá de pensamientos e incluso de emociones.

Tanto en el caso de citas literales como en el de citas no literales, en el apartado de la bibliografía tendría que aparecer la fuente, bien referenciada, siguiendo los criterios de la normativa en la que nos basemos (APA, UJI, etc.). Es importante destacar que toda aquella fuente que no esté citada en el texto no debería aparecer en el apartado final de las referencias o bibliografía. A continuación, mostramos un ejemplo, con dos citas que se han aportado anteriormente, en concreto se referencian una revista y un libro:

Gallegos, R. 2001. *Educación holística. Pedagogía del amor universal*. Guadalajara, México: Fundación Internacional para la Educación Holista.

Parrilla, A. 2002. «Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva». *Revista de Educación*, 327, 11-29.

Un adecuado uso de la normativa es necesario para que sepamos cómo codificar dicha información y para que sea más comprensible la lectura. Cada normativa establece un orden y una manera de citar la fuente. No debemos inventar nuestro

propio método, puesto que no se estarían siguiendo los parámetros de un trabajo académico. Además de la normativa específica de la UJI, las normas APA constituyen uno de los estándares más aceptados a nivel internacional. No obstante, cada memoria puede utilizar aquella normativa que crea más conveniente, siguiendo los criterios del tutor de prácticas. En ambos casos (normas UJI, APA), no se tienen que estudiar las normas, es suficiente con consultarlas (en el aula virtual del prácticum aparece la información) para que el uso sea el adecuado.

3.3.3. Formato y lenguaje

El formato y el lenguaje son dos aspectos importantes en la presentación de los trabajos, así como en la memoria de prácticas. En relación al formato de la memoria, las pautas que se deben seguir son las siguientes:

- La extensión máxima es de 50 páginas (anexos, portada e índice, computan aparte).
- Formato: DIN A4, interlineado 1,15 y márgenes 2 cm.
- Letra tipo: Times New Roman, tamaño 12 puntos.
- Apartados: numerados y en negrita.
- Paginación: incluir los números de página (y su correspondencia con el índice).
- Otras indicaciones: consultar en el documento de prácticas.

En cuanto al lenguaje, aportaremos algunas orientaciones que pueden facilitar la lectura del trabajo. En primer lugar, es necesario que se utilice un lenguaje académico, para ello es importante usar las palabras con corrección y evitar utilizar expresiones coloquiales. En cuanto a las siglas y abreviaturas, pueden usarse, pero con moderación. En el caso de que aparezcan es importante que se entiendan. Se pueden apoyar con un índice incluido entre las páginas preliminares en el que se detalle cada una de las siglas que posteriormente se utilizarán.

A continuación, aportamos ejemplos de una mala redacción o de un uso coloquial del lenguaje:

El estilo de la maestra diría que es estilo práctico;

Sí que es verdad que podrían plantearse crear sus propios materiales didácticos y dejar de lado algunos libros de texto. No he tenido problemas para realizar ninguna de las sesiones de esta unidad, ha ido todo rodado.

En segundo lugar, debemos tener en cuenta utilizar un lenguaje que respete la igualdad de género y que no sea sexista. Por eso, es conveniente utilizar palabras de género neutro. Por ejemplo, el alumnado, el profesorado, el personal docente, la dirección, etc.

En tercer lugar, además de utilizar un lenguaje formal, académico y no sexista, es conveniente que las ideas aparezcan ordenadas. Para ello, puede resultar útil elaborar un borrador con las ideas que se quieren desarrollar y ordenarlas antes de pasar a redactarlas. Es importante también que el guión mantenga una secuencia lógica.

Por otra parte, a la hora de presentar estas ideas es preferible hacerlo con precisión científica y claridad. En lugar de divagar, es preferible expresarse utilizando frases cortas, con poca subordinación, y en cada párrafo desarrollar una idea.

Ejemplos de una buena redacción y precisión a la hora de presentar las ideas:

Esta programación se desarrollará en... El centro está situado en... Su proximidad al núcleo histórico supone un gran avance a la hora de participar en actividades de carácter sociocultural organizadas en el municipio.

Las familias del centro trabajan en el sector secundario... cabe destacar que el interés que muestran por la educación de sus hijos es en general positivo.

La ortografía es otro aspecto que debemos cuidar en la redacción de la memoria. El procesador de textos puede ayudarnos a detectar algunos errores, pero, finalmente, debe ser el alumnado quien revise la memoria con el fin de mejorar cualquier error ortográfico o gramatical que pueda aparecer. Por eso, recomendamos que antes de dar por finalizado el texto, este sea revisado desde el inicio hasta el fin.

Bibliografía

- American Psychological Association. 2010. *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.
- Bartolomé, Margarita. 1986. *La investigación cooperativa*. Educar. Departament de Pedagogia Aplicada UAB 10.
- Bautista, Antonio. 2009. *Pràcticum y campus virtual*. Barcelona: Davinci Continenta.
- Belvis, Esther, Pilar Pineda, Carme Armengol y Victoria Moreno. 2013. «Evaluation of reflective practice in teacher education». *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 279-292.
- Blanco, Rosa. 1999. «Hacia una escuela para todos y con todos». *Boletín del Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.
- Bretones Román, Antonio. 2013. «El prácticum de Magisterio en educación primaria: una mirada retrospectiva». *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 443-471.
- Calvo, Gustavo, Barba, José y Navarro, Henar. 2015. «La importancia del aprendizaje reflexivo en el Prácticum de Magisterio: una revisión de la literatura». *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13 (3), 8.
- Cano García, Elena. 2005. *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (vol. 4). Barcelona: Graó.
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez Roca.
- Day, Christopher. 2005. *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Morata.
- Decreto 38/2008 de 28 de marzo del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad Valenciana.
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana.
- Dewey, John. 2007. *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Document de pràctiques externes de les titulacions de mestre o mestra d'educació infantil i primària*. 2016. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Domingo, Àngels. 2010. «La práctica reflexiva en el prácticum de los estudios de Magisterio.» En Esteve, Olga, Ko Melief y Àngel Alsina (coords.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

- Domingo, Àngels, y María Victoria Gómez. 2014. *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos* (vol. 128). Madrid: Narcea Ediciones.
- Elliott, John. 1990. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, John. 1993. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Evelein, Frits, Fred Korthagen y Mieke Brekelmans. 2008. «Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences.» *Teaching and Teacher Education*, 24, 1137-1148.
- Gallegos, Ramón. 2001. *Educación holística. Pedagogía del amor universal*. Guadalajara, México: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- García, R., I. Pérez, A. Ripollés, M. Salvador, y F. Solsona, 2007. «El prácticum en la titulación de maestro de la Universitat Jaume I de Castellón: una propuesta para el futuro grado en el marco del EEES.» *Actas IX Symposium Poio*, 509-518. Recuperado de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/html/actas2007.htm.
- Giroux, Henry. 1990. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- González, María Vicenta y Joan Tomàs Pujolàs. 2007. «El uso del portafolio reflexivo del profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua». En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera*. Alicante: ASELE.
- González Calvo, Gustavo y José J. Barba. 2014. «Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual». *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 398-412.
- Gregori, Lorena, Ruiz-Bernardo, Paola, Colomer, Carla y Escobedo, Paula. 2015. «Estudio documental sobre los procesos reflexivos que alcanzan los alumnos durante el periodo de prácticas». *XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas*. Editado por REPPE. Poio (Pontevedra).
- Imbernón, Francisco. 1994. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, Francisco. 2007. *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Kemmis, Stephen. 1984. «Action Research.» *International Encyclopedia of Education*, 35-42. Oxford: Pergamon.
- Kemmis, S. M. y M. R. Taggart. 1988. *The Action Research Planner*. Geelong: Australia.
- Kolb, David. 1984. *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Korthagen, Fred. 1985. «Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands». *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15.
- Korthagen, Fred. 2010. «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado.» *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 83-102.
- Korthagen, Fred, Jos Kessels, Bot Koster, Bram Lagerwerf, Theo Wubbels. 2006. *Linking Practice and Theory: the Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lewin, Kurt. 1946. «Action research and minority problems». En *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (Lewin, G. W., ed.), pp. 201-220. Nueva York: Harper and Row.
- Larriee, Barbara. 2008. «Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice». *Reflective Practice*, 9 (3), pp. 341-360.
- Latorre, Antonio. 2003. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid: Graó.
- López, I. G. 2006. «Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior.» *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(10), 445-468. Disponible en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?134>.
- Loughran, John. 2002. «Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching». *Journal of Teacher Education*, 53 (1).
- Muradás, M. y M. Porta. 2007. «Las memorias del Prácticum I de maestros de educación infantil: sobre qué reflexionan los alumnos». En A. Cid y otros (co-ords.). *Buenas prácticas en el prácticum*. Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria, 977-991.
- Parrilla, Ángeles. 2002. «Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva». *Revista de Educación*, 327, 11- 29.
- Pérez Gómez, Ángel I. 2010. «Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), pp. 37-60.
- Perrenoud, Philippe. 2010. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Reynolds, Michael. 2011. «Reflective practice: origins and interpretations.» *Action Learning: Research and Practice*, 8 (1), 5-13.
- Rodríguez, Renata. 2013. «El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua» (tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Sánchez-Santamaría, José. 2016. «Prácticas reflexivas: pensarse y sentirse como maestro/maestra». Conferencia llevada a cabo en el Seminario de Formación: ¿Cómo orientar y evaluar las prácticas reflexivas en el Prácticum de Maestro?, SPIE de mejora de la formación de los maestros/as a través de procesos de investigación-acción en las prácticas externas. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Schön, Donald. 1983. *The Reflective Practitioner: how Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.
- Schön, Donald. 1987. *Educating the Reflective Practitioner: toward a new Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, Donald. 2002. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

- Shulman, Lee. 1987. «Knowledge and teaching: foundations of the new reform». *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Smyth, John. 1989. «Developing and sustaining a critical reflection in teacher education». *Journal of Teacher Education*, 40(2), pp. 3-9.
- Tessmer, M. y R. Richey 1997. «The role of context in learning and instructional design». *Educational Technology Research and Development*, 45(2), 85-115.
- Torres Santomé, Jurjo. 2006. *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Universitat Jaume I. 2012. *Normativa de prácticas académicas externas de la Universitat Jaume I* [documento en línea]. Disponible en <http://www.uji.es/bin/uji/norm/est/npaexe.pdf>.
- Van Manen, Max. 1977. «Linking ways of knowing~ with ways of being practical». *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Whitehead, Jack. 1989. «How do we Improve Research based Professionalism in Education? A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge». *British Educational Research Journal*, 15(1), 3-17.
- Whitehead, Jack. 2009. «Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories». *Educational Journal of Living theories*, 1, 103-126.
- Zabalza, Miguel. 2001. «El prácticum como contexto de aprendizajes». En Muñoz Carril, P. C., M. Raposo-Rivas, M. González Sanmamed, M. E. Martínez-Figueira, M. Zabalza-Cerdeiriña y A. Pérez-Abellás. *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira, 51-68.
- Zabalza, Miguel. 2004. «Condiciones para el desarrollo del prácticum». *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-22.
- Zabalza, Miguel. 2012. «Territorio, cultura y contextualización curricular». *Interacções*, 8 (22), 6-33.
- Zabalza, Miguel. 2013. *El prácticum y las prácticas en empresas: en la formación universitaria* (vol. 38). Madrid: Narcea.
- Zeichner, Ken. 2010. «Nuevas epistemologías en formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 123-149.

Anexo 1

Lecturas recomendadas

Red para la innovación y mejora del prácticum de Magisterio de la Universitat Jaume I en Castellón de la Plana

María Paola Ruiz Bernardo, Roberto José García Antolín, Carla Colomer Diago, Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente, Rosa Mateu Pérez, Ana Belén Górriz Plumed, Paula Escobedo Peiro. VIII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED. «Los trabajos fin de carrera (TFG y TFM): El camino de la profesionalización». UNED (España). 15-06-2016.

Resumen

En la presente comunicación queremos hacer visible todo el trabajo que se está desarrollando a través de un Seminario Permanente de Innovación Educativa que está anclado en el grado de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I. Este seminario surge con la idea de sistematizar y mejorar la calidad del prácticum de los grados mencionados. El mismo funciona desde 2014 y ante las necesidades que han surgido y el deseo de colaboración, se ha ido ampliando, y actualmente podemos decir que se ha constituido en una red de trabajo colaborativo entre la universidad y los organismos que regulan las prácticas externas de la universidad y, por otro lado, las entidades relacionadas con la administración y la Conselleria de Educación. La estrategia de trabajo en el seminario es la investigación-acción, como metodología innovadora y central para analizar y reflexionar sobre los aspectos problemáticos y buscar soluciones haciendo partícipes a todos los involucrados. Los resultados obtenidos son muy favorables y ratifican que estamos trabajando en la línea correcta. Lo que evidencia que la constitución de la red está dando sus frutos con las mejoras ejecutadas para elevar la calidad del prácticum.

Participación de los estudiantes en el proceso de mejora del prácticum de los grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria

David Gallén Broch, María Paola Ruiz Bernardo, Carla Colomer Diago, Paula Escobedo Peiro, Roberto José García Antolín. V Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios y I Taller de Innovación Educativa. Universitat Jaume I, Castellón de la Plana (España). 12-11-2015. Universitat Jaume I. ISBN 9788416356379.

http://www.tenda.uji.es/pls/iglu!/GCPPA00.GCPPR0002?lg=CA&id_art=1470

Resumen

En el presente documento se encuentran recogidos los resultados cualitativos y cuantitativos extraídos de un proyecto de mejora educativa, planteado por el equipo de coordinación de prácticum de la Universitat Jaume I, para aumentar la calidad de enseñanza de los futuros alumnos y alumnas de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. A través de una encuesta que ha sido divulgada entre dicho alumnado, se valora el grado de conformidad de la última metodología que se empleó para asignar las plazas de prácticas en los centros para aquel alumnado que realizó los créditos de prácticum del curso 2014/2015. Tras un análisis de los distintos resultados extraídos, se ha comprobado que la nueva metodología ha sido valorada positivamente, alcanzando un nivel de conformidad notable entre los diferentes encuestados. Del mismo modo, se observa cómo el modo de selección de centros y reparto de las plazas de prácticum, es acogido positivamente por parte del alumnado, casi el 70% se ha ubicado entre sus primeras 3 opciones y en general el índice de satisfacción es de 3,7 sobre 4. De este modo se puede apreciar cómo la mayoría de los estudiantes considera esta nueva metodología un avance, y participa aportando ideas para mejorar la calidad educativa del prácticum de los grados de Magisterio.

Estudio descriptivo de las memorias del prácticum de las titulaciones del grado de Maestro/a de Educación Primaria

Mikel Peñalver Suller, María Paola Ruiz Bernardo, Ana Belén Górriz Plumed, Rosa Mateu Pérez, Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente. V Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios. I Taller de Innovación Educativa. Universitat Jaume I (España). 12-11-2015. Universitat Jaume I. ISBN 9788416356379.

http://www.tenda.uji.es/pls/iglu!/GCPPA00.GCPPR0002?lg=CA&id_art=1470

Resumen

Este trabajo presenta un análisis documental de memorias de prácticum del grado de Maestro/a de Educación Primaria de la Universitat Jaume I, tanto en tercer

curso (Prácticum I) como en cuarto curso (Prácticum II). El objetivo principal fue realizar un estudio descriptivo de las principales características de las memorias y a través de esto observar si los estudiantes contemplan la interdependencia entre teoría y práctica, y los niveles de reflexión que esto les permite alcanzar. El método que hemos utilizado en este trabajo, en general, es el análisis de contenido, interpretando las memorias y observando las frecuencias en las que aparecen los conceptos. Como instrumentos, hemos utilizado un formulario o registro de observación de las memorias. Los resultados demuestran que existe un alto nivel discrepancia en la forma de programar las unidades didácticas, los elementos que la constituyen varían de unos practicantes a otros. Además, los datos del contexto del centro y del aula pocas veces se reflejan en el modo de programar las unidades didácticas. El nivel de reflexión alcanzado por los estudiantes es medio, sin relación con el prácticum que cursan. Existe una escasa creatividad e innovación a nivel de metodología, lo que creemos que es la principal causa de la queja que promueven diciendo que lo que han visto en la carrera no se vincula con la práctica. No se observan diferencias entre PI y PII.

Avances y retos en la calidad del prácticum de maestros en la Universitat Jaume I: una mirada reflexiva

Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente, Rosa Mateu Pérez, María Paola Ruiz Bernardo, Roberto José García Antolín. XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2015). Poio (Pontevedra) (España). 29-06-2015. Ed. Andavira Editora. ISBN 9788484088646.

http://reppe.org/wp-content/uploads/2016/06/actas_poio_2015.pdf

Resumen

Con la transición de la diplomatura al grado, el prácticum de la titulación de Maestro/a de Infantil y Primaria de la Universitat Jaume I (en adelante, UJI) se ha visto beneficiado, ya que actualmente llega a representar el 18% de los créditos del grado, una cifra que se incrementa hasta el 40%, cuando solo nos referimos al tercer o cuarto curso. Ello pone de manifiesto que el programa de prácticas resulta una parte muy importante de la formación de nuestros futuros maestros y no podemos, por ello, dejar su organización a la «buena voluntad». Así, el prácticum constituye una oportunidad de enriquecimiento para nuestros estudiantes, pues supone un espacio de aprendizaje imprescindible para aprovechar todos los conocimientos adquiridos en la carrera. Ahora bien, dado que el discurso sobre la necesidad de un programa de prácticas en el currículum universitario parece estar plenamente maduro, el debate debe orientarse más en analizar las condiciones para que éste se dé con garantías (Zabalza 2004) y en proponer mejoras que incidan en una mayor calidad.

Actualmente la calidad de la formación que se ofrece en la educación superior, así como su mejora, hacen referencia a unas constantes que integran la investigación y la innovación al mismo tiempo que la existencia de sistemas de evaluación y de acreditación de la misma (López 2006). Por ello, hoy en día es necesario establecer mecanismos que ayuden a sistematizar la mencionada calidad del prácticum, entre ellos la creación de estructuras encargadas de su mantenimiento y mejora tal y como sugería Zabalza (2004), siendo el eje principal de este trabajo que presentamos. Tomando estas ideas como punto de partida, el equipo de docentes que formamos parte de la coordinación del prácticum en dicha titulación, nos planteamos en esta comunicación reflexionar acerca de la situación actual del programa, los avances.

Estudio documental sobre los procesos reflexivos que alcanzan los alumnos durante el periodo de prácticas

Lorena Gregori Moratalla, María Paola Ruiz Bernardo, Carla Colomer Diago, Paula Escobedo Peiro. XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (POIO 2015). Poio (Pontevedra) (España). 29-06-2015. Ed. Andavira Editora. ISBN 9788484088646.

http://reppe.org/wp-content/uploads/2016/06/actas_poio_2015.pdf

Resumen

Dada la importancia de adquirir un enfoque reflexivo durante el periodo de prácticas, en este trabajo se presenta un análisis documental de las memorias de los estudiantes de Prácticum I y II del Grado de Magisterio de Educación Primaria e Infantil de la Universitat Jaume I. Los principales objetivos son: 1) observar el nivel de reflexión que alcanzan los estudiantes durante su estancia en prácticas y analizar si el alumnado contempla la interdependencia entre la teoría y la práctica en sus memorias; 2) analizar si existe relación entre el método didáctico de los supervisores de las prácticas y el método didáctico empleado por los estudiantes durante las prácticas y si esta relación puede ser un indicador del nivel crítico o innovador de los alumnos; 3) observar qué características y prácticas de las que sigue el tutor universitario, favorecen este nivel de reflexión. En definitiva, observar si el periodo de prácticas contribuye eficazmente para la formación de un docente crítico, innovador y reflexivo. El método utilizado en este trabajo es el análisis de contenido, interpretando las memorias y observando las frecuencias en las que aparecen los conceptos. Como instrumento se ha utilizado un formulario o registro de observación de las memorias. Los resultados demuestran que existen semejanzas entre los métodos que utilizan el maestro supervisor y el estudiante, siendo los maestros de Infantil más innovadores que los de Primaria. Se constata que la mayoría de los estudiantes alcanzan un nivel medio de reflexión durante sus prácticas. Los estudiantes más reflexivos se caracterizan por ser alumnos del Prácticum II y llevar un diario de campo, por

tanto, creemos que ciertas prácticas que proponen los tutores favorecen el nivel de reflexión por parte de los alumnos.

Metodología y reflexión del alumnado del grado de Educación Infantil en sus prácticas externas: análisis de contenido de sus memorias

Alicia Benet Gil, Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente. XX Jornades de Foment de la Investigació de la Facultat de Ciències Humanes i Socials. Universitat Jaume I (España). 03-12-2015.

Resumen

El objetivo de esta investigación ha sido realizar un estudio descriptivo de las principales características de las memorias de las prácticas externas procedente de una muestra de 19 estudiantes del grado de Maestro/a de Educación Infantil de la Universitat Jaume I, en el curso 2014-2015. A partir de un registro de observación, el método que hemos utilizado ha sido el análisis de contenido, interpretando las memorias de las asignaturas de Prácticum I (3º curso) y Prácticum II (4º curso) y observando las frecuencias en las que aparecen las categorías que fundamentan nuestro trabajo: la metodología utilizada (por el supervisor y el alumno) y el nivel de reflexión. Los resultados más significativos demuestran que predomina una metodología orientada a proyectos, en muchos casos centrada en los intereses del alumnado (si bien sigue teniendo un peso importante la planificación del libro de texto) y con poco uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En lo que respecta a la reflexión, el nivel alcanzado por el alumnado es medio y se observa poca conexión entre lo que aprenden en la academia o en la literatura especializada y lo que aprenden en el centro escolar. Estas evidencias han supuesto una revisión del planteamiento de las prácticas, a través de la participación de todos los agentes implicados en el proceso y que está siendo coordinado desde un grupo específico de Innovación Educativa (GIE) de la Universidad.

Rúbricas para la evaluación de las memorias de prácticas de maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria

Arecia Aguirre García-Carpintero, María Lidón Moliner Miravet. V Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios y I Taller de Innovación Educativa. Castellón de la Plana (España). 12-11-2015. Ed. Universitat Jaume I. ISBN 9788416356379.

http://www.tenda.uji.es/pls/iglu!/GCPPA00.GCPPR0002?lg=CA&id_art=1470

Resumen

En los últimos años la evaluación se ha convertido en un proceso de aprendizaje activo y significativo dentro de las diferentes titulaciones de grado del Espacio Europeo de Educación Superior. Esto se ha conseguido gracias al uso de nuevas herramientas de evaluación que lo han posibilitado. Entre ellas, tenemos las rúbricas, un instrumento de evaluación que dota de objetividad al proceso y confiere de otras múltiples ventajas al mismo. De este modo, en esta comunicación, presentamos un proyecto de innovación educativa llevado a cabo en la Universitat Jaume I de Castellón. Éste se centra en la construcción de rúbricas para la evaluación de las prácticas externas que llevan a cabo cada año, alumna-do de tercer y cuarto curso de los grados de Maestro/a de Educación Infantil y también Maestro/a de Educación Primaria en centros escolares de la provincia de Castellón. Así pues, presentamos, de forma resumida, la estructura de las prácticas para facilitar la contextualización del proyecto de innovación educativa. Además, expondremos los objetivos del proyecto y nombraremos las herramientas construidas en él. Para acabar, mostraremos la rúbrica elaborada para la evaluación concreta de la memoria de prácticas y explicitaremos las ventajas que conlleva su uso.

Anexo 2

Aspectos contextuales y análisis metodológico

Este anexo es una adaptación del documento propuesto por de la Universidad de Oviedo.

<http://docplayer.es/6573305-Universidad-de-oviedo-facultad-de-formacion-del-profesorado-y-educacion-guia-practicum-i-grado-magisterio-educacion-primaria.html>.

Antes de incorporarse al aula, el estudiante o grupo de estudiantes asignados al centro, tienen que dedicar un tiempo (uno o varios días) a realizar el análisis y reflexión del contexto del centro y de la estructura organizativa de este. Es importante este análisis, puesto que tendrá implicación en el desempeño de las tareas que tienen que realizarse durante la estancia en prácticas (actividad propuesta por la Comisión Mixta de Prácticas de Maestros y dirigida principalmente para los estudiantes del PI, los estudiantes de PII consideramos que lo hicieron este proceso en el PI).

PREGUNTAS GUÍAS

I. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE EL MEDIO SOCIOLÓGICO DEL CENTRO

Una sugerencia es que busques en el PEC información que pueda estar referida a este apartado. Veamos, a continuación, una breve lista de elementos que pueden tenerse en cuenta a la hora de conocer mejor cuál es el medio en el que se desenvuelven las acciones cotidianas del alumnado y sus familias. Ten en cuenta que sólo es una serie de sugerencias, no importa que te encuentres en un centro rural o urbano, pues tú debes actuar con imaginación y creatividad, y adaptarla a cada realidad.

1. Descripción de los servicios educativos: cuántos centros de educación infantil y primaria hay en la zona, IES, guarderías y otros centros formativos que pueden ser de carácter privado, como por ejemplo academias de idiomas, centros de enseñanza musical, ludotecas, etc.
2. Descripción de los servicios culturales y deportivos: bibliotecas, cines, piscinas, centros deportivos, equipamientos de barrio como centros culturales, casas de cultura...
3. Características del consumo en el barrio: tipo de comercio. ¿Es un barrio que podría calificarse como autosuficiente o por el contrario tiene déficit de comercios o una excesiva especialización en un tipo de establecimientos? ¿En el pueblo se cuenta con una oferta comercial amplia o, por el contrario, es necesario desplazarse con frecuencia a otras localidades?
4. Estructura física del barrio y del entorno físico: ¿es un barrio seguro, crees que las niñas y los niños pueden moverse con seguridad por sus calles? Párate un momento a pensar si las medidas de seguridad en relación con las señales de tráfico, la presencia de policía local en los pasos de cebra a la entrada y salida del colegio, los accesos a los parques, etc., son seguros o no. Reflexiona sobre dónde juegan los niños y niñas. ¿Utilizan el colegio para jugar una vez terminan las clases o se van a sus casas hasta el próximo día?

II. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL CENTRO ESCOLAR

Dado que el centro escolar conforma una comunidad de aprendizaje, es pertinente que te detengas en el análisis de una serie de aspectos que tienen relación con el modo de funcionamiento y organización del centro en su conjunto. A continuación, te planteamos algunas cuestiones clave que pueden resultar de interés para orientar la observación a realizar, así como la elaboración de la memoria.

1. Sobre las instalaciones del centro:

¿Cómo es la distribución del espacio escolar (patios, aulas, despachos, salones polivalentes, gimnasio, biblioteca, etc.)?

¿Cuál es su utilización en relación con los procesos de enseñar y aprender?

¿Cómo es el acceso al colegio, en las aulas y en los espacios escolares (dinámica, normas)?

¿Cómo es el mobiliario y la adecuación del mismo a los más pequeños y a sus actividades escolares?

2. Sobre las personas que conforman la comunidad educativa.

a. El profesorado:

¿Cuál es el número de profesorado que hay en el centro, y su vinculación con este?

¿Qué fórmula se sigue en la adscripción del profesorado a los diferentes niveles y grupos?

¿Qué criterios utilizados para designar al tutor de cada grupo?

b. El gobierno del centro:

¿Cómo se ha realizado la selección/elección del director/a de los restantes cargos directivos?

¿Cuáles son las responsabilidades de cada componente?

¿Cuál es la línea pedagógica/ideario de la dirección del colegio?

¿Qué interacciones hay establecidas con los restantes sectores de la comunidad educativa?

¿Cuáles son los órganos de gobierno del centro y su composición, funcionamiento y tareas habituales de cada uno?

¿Se están desarrollando en el centro proyectos de innovación educativa?
¿Cuáles?

c. La coordinación en las escuelas y el trabajo colaborativo:

¿Cuáles son las obligaciones de los tutores?

¿Cómo funcionan los equipos docentes/ciclo/etapa?

¿Hay una comisión de coordinación pedagógica? ¿Qué tarea realiza?

¿Qué otras figuras de coordinación existen en el colegio y sus funciones?

d. Las familias:

¿Qué modalidades de participación formal e informal tiene las familias en la educación escolar de los hijos/as en este centro?

¿Cuáles son las finalidades, composición y modalidades más comunes de colaboración educativa del AMPA de este centro?

e. Personal de apoyo al centro

¿Cómo es la colaboración del profesorado de apoyo; logopedas, PT?

¿Hay equipo de orientación?

¿Cuál es su composición e intervenciones habituales en el colegio?

¿Cómo es la función entre el control y el asesoramiento de la Inspección educativa?

f. Otros componentes de la comunidad educativa: apertura de los centros

¿Qué papel ejercen las actividades extraescolares y complementarias en la formación de los escolares?

¿Qué tipo de actividades, de instituciones/asociaciones se promueven, los responsables de estas ofertas en el colegio? ¿Condiciones para participar?

¿Cuáles son las potencialidades educativas de la localidad de posible aprovechamiento por los escolares de la localidad?

¿Existe una utilización de sus instalaciones y equipamiento al servicio de la comunidad?

III. SOBRE LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA. DOCUMENTOS DE PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL

a. Sobre los documentos institucionales de carácter organizativo

¿Cuáles son los documentos de planificación institucional que tiene el centro?
Describe brevemente el objeto y sentido de cada documento

¿Cuándo se revisan y se aprueban los documentos?

¿Quiénes son los responsables de su realización y de su aprobación?

¿Cuáles son las finalidades de la educación contenidas en el proyecto educativo del centro?

¿Qué conocimiento de este proyecto tienen los diferentes sectores de la comunidad educativa y compromiso colectivo con la educación definida en él?

¿Hay un reglamento de régimen interno?

¿Qué conocimiento por parte de la comunidad educativa hay de su contenido?

¿Cuáles son los conflictos más frecuentes en el colegio que obligan a aplicar sus normas?

¿Qué función tiene la programación general anual en la actividad escolar cotidiana?

¿Cuáles son los objetivos y estrategias planteados para este curso escolar?

¿Cuáles son las vinculaciones de esta programación con la memoria anual y con la circular de inicio de curso?

b. Planificación curricular

¿Qué son las adaptaciones por el entorno y el colegio de los contenidos del proyecto curricular?

¿Se utilizan libros de texto?

¿Qué dinámica hay respecto a los libros de texto que utilizan los y las alumnas?

¿Existe coherencia entre el proyecto curricular, las programaciones de aula y las propuestas editoriales de los libros de texto elegidos?

Respecto a los contenidos de las programaciones de aula, ¿se revisa si existe congruencia entre aquello planificado, impartido y evaluado?

¿Se realizan adaptaciones curriculares individualizadas?

¿Existe relación entre las programaciones de aula y las adaptaciones curriculares individualizadas?

IV. LOS RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL COLEGIO

a. Materiales didácticos existentes en el aula y su uso en relación con los contenidos y con la metodología empleada

¿Las aulas disponen de recursos suficientes, escasos o en exceso?

¿Están equipadas las aulas con recursos audiovisuales?

¿Hay recursos compartidos?

¿Cómo se seleccionan y se adquieren los recursos didácticos que se necesitan?

¿Cuáles son los criterios para la realización de los horarios?

¿Cómo se organiza el horario del profesorado para ejercer sus funciones como tutor/a?

¿Qué criterio hay para el uso de espacios compartidos (patio, aulas polivalentes...)?

¿Se realizan actividades de formación permanente del profesorado?

¿Son coherentes todos estos materiales didácticos existentes con la metodología empleada?

V. LOS SERVICIOS COMPLEMENTARIOS:

¿Hay comedor escolar? ¿Quién es el responsable de la alimentación y del control de los escolares en el horario de comedor?

¿Hay transporte escolar? ¿Quién es el responsable?

¿Afecta la existencia del transporte escolar a la dinámica del centro?

¿Hay un servicio antes de la hora de inicio de la jornada por las mañanas? ¿Cómo se organiza?

VI. PLAN DE EMERGENCIA

Es obligatorio que todos los miembros de la comunidad educativa del centro conozcan el plano de emergencia del centro. Por lo tanto, tienes que realizar una breve lista de las actuaciones que tienes que llevar a cabo en un caso de emergencia.

Indica las fechas en las cuales se realiza el simulacro durante este curso.

Cita el nombre y la función de los responsables ante una emergencia.

Índice de tablas

Tabla 1. Cifras clave de las prácticas externas del GMEI y GMEP en la UJI	15
Tabla 2. ¿Qué son las prácticas reflexivas?	27
Tabla 3. Diferencia entre reflexión y práctica reflexiva	28
Tabla 4. Niveles de reflexión	29
Tabla 5: Objetivos de la investigación-acción	38
Tabla 6: Guión de la memoria de prácticas	46
Tabla 7: Esquema de la unidad didáctica-proyecto	50

Índice de figuras

Figura 1. Procesos en los cuales interviene la coordinación de prácticas externas	14
Figura 2: Esquema del modelo de formación reflexiva ALACT	32
Figura 3: Esquema del modelo de formación reflexiva R5	34
Figura 4: Esquema del modelo de formación reflexiva mediante la investigación-acción	39
Figura 5: Esquema del modelo de formación reflexiva mediante la investigación-acción según Whitehead 1991 (citado en Latorre, 2003)	41